

Del proyecto piloto al estudio longitudinal: la importancia de un proyecto piloto en la investigación cualitativa

Danielli Neves Matias Santosⁱ

Resumen: El presente artículo es resultado de una investigación doctoral en didáctica de las lenguas extranjeras, llevada a cabo entre los años de 2016-2019 en la ciudad de Barcelona, España. La propuesta del estudio buscaba no solo identificar lo que pensaban los aprendientes de portugués lengua extranjera sobre el idioma y sus hablantes, sino principalmente comprender cómo estas representaciones podían interferir en el proceso de aprendizaje, y a partir de ahí, reflexionar sobre una adecuación metodológica en la práctica docente. El objetivo de este artículo es señalar la importancia que ha tenido la creación de un proyecto piloto en el proceso de dicha investigación. Es decir, este artículo se limitará a la reflexión sobre la fase del proyecto piloto, realizado en 2016 con el nivel A1 de 22 alumnos y, su impacto en la investigación doctoral.

Palabras clave: Sociolingüística. Imágenes. Didáctica. Lenguas extranjeras. Investigación cualitativa.

From the pilot project to the longitudinal study: the importance of a previous project in qualitative research

Abstract: This article is the result of a doctoral research in foreign language teaching, carried out between 2016-2019 in the city of Barcelona, Spain. The study proposal sought not only to identify what Portuguese foreign language learners thought about Portuguese and the speakers, but mainly to understand how these representations could interfere in the learning process, and from there, to reflect on a methodological adaptation in the teaching practice. The objective of this article is to point out the importance of a pilot project has had in the research process. In other words, this article will be limited to the reflection on the phase of the pilot project, carried out in 2016 with the A1 level of 22 students, and its impact on the doctoral research.

Keywords: Sociolinguistics. Images. Didactics. Foreign languages. Qualitative research.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Compartilha Igual 4.0 Internacional
DLCV – Língua, Linguística & Literatura

ISSN 1679-6101
EISSN 2237-0900

ⁱ Universidad de Barcelona. E-mail: dani.neves78@gmail.com.

1 INTRODUCCIÓN

Las imágenes influyen en las formas de pensamientos, comportamientos y acciones, por lo que es necesario que los aprendientes y profesores de portugués lengua extranjera tengan espacio para reflexionar, ser conscientes y reformular sus imágenes sobre el otro, su lengua y su cultura mientras aprenden y enseñan.

Como resultado de los fenómenos de la práctica docente, la investigación que dio origen al presente artículo trataba sobre el tema de las imágenes – específicamente relacionadas con la lengua portuguesa, por lo que se pretendía justificar, posteriormente, la relevancia del estudio de dichas imágenes y su toma en consideración en la praxis.

En una investigación que tenía como objetivo identificar la evolución de las representaciones de aprendientes plurilingües, el tema de las representaciones de las lenguas fue un punto clave ya que conservaba la idea del objeto de la investigación: las representaciones / imágenes. Por ello, se ha tomado el concepto de “imágenes de las lenguas en la comunicación intercultural”, de las autoras Araújo e Sá, Melo-Pfeifer y Schmidt (2015). Según las autoras, las imágenes son construcciones sociales creadas por individuos y grupos según sus historias de vida y trayectorias y asumen funciones semióticas, cognitivas y afectivas. Dichas imágenes no son estables, sino que evolucionan debido a la influencia de los discursos sociales, en particular los transmitidos por los medios de comunicación, que a su vez están influenciados, entre otros, por factores históricos, económicos, políticos y sociales. En otras palabras, las imágenes no son más que puntos de vista diferentes: todos construimos imágenes todo el tiempo; desde que nacemos estamos programados por la sociedad para que creemos imágenes de todo lo que nos rodea, así si evaluamos nuestro entorno, todo se basa en imágenes; sean creadas por nosotros, sean imágenes ya existentes. En este sentido, a lo largo de este artículo se utiliza el término “imagen” o “imágenes” teniendo en cuenta el paradigma presentado anteriormente.

La presencia de diferentes idiomas en el aula de portugués lengua extranjera debe entenderse como un aspecto enriquecedor, característico de la realidad del aula. La estructura de la sociedad occidental, en concreto la catalana, definida por el crecimiento demográfico y el efecto de la constante movilidad de los individuos, convierte a la sociedad en un conglomerado de lenguas y culturas. Este panorama implica que la realidad de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es cada vez más diversa desde el punto de vista lingüístico y cultural.

En este entorno lingüístico y cultural, es necesario valorar y permitir la construcción de un ambiente cohesionado por sujetos respetuosos con las lenguas y las culturas ajenas. Este contexto requiere un abanico de conocimientos diversificado, tanto desde la perspectiva

docente como desde la perspectiva del aprendiente, por lo que el contexto bilingüe catalán ha sido, para este estudio, la primera forma de entender la pluralidad en el aula del portugués lengua extranjera.

Los idiomas forman parte de las identidades personales y culturales y están vinculados a ellas. Además de las lenguas maternas, los sujetos pueden agregar nuevos idiomas al repertorio lingüístico a lo largo de la vida. La adquisición-aprendizaje y uso de estos nuevos repertorios lingüísticos tienen diferentes finalidades: laborales, educativas, intercambios culturales e, incluso, por pasión por el aprendizaje de lenguas en sí. De esta manera, se entiende que el uso de las lenguas dependerá de los objetivos y contextos de cada uno de los sujetos involucrados en este proceso.

2 LA INVESTIGACIÓN

2.1 El estudio empírico

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa e interpretativo-exploratoria, que concibe los fenómenos sociales como multidimensionales y multifactoriales. Las bases de la experimentación y observación del problema de las imágenes asociadas a la lengua portuguesa, fueron descritas en dos etapas distintas en el proceso de investigación entre los años de 2016 y 2019 con estudiantes adultos de portugués lengua extranjera:

1º el Proyecto Piloto o fase de prueba, realizado en 2016 con el nivel A1 de 22 alumnos;
2º el Estudio Longitudinal, realizado entre los años 2016 y 2019. Esta fase se ha dividido en tres partes que correspondían a los tres cursos escolares que ha durado el curso de portugués. Del nivel A1 al B2.

El presente artículo se limitará a la reflexión sobre la fase del proyecto piloto y su impacto en el estudio longitudinal.

2.1.1 El perfil de los aprendientes

En el estudio se ha tenido en cuenta un aspecto relevante del perfil de los aprendientes que han participado en la investigación, algunos de ellos, que declararon tener un nivel inicial, tenían algún conocimiento previo del sistema lingüístico y pragmático del idioma portugués, para no ser un principiante partiendo de cero.

En primer lugar, se ha observado en las clases que un cierto número de alumnos del nivel de portugués era difícil de clasificar. Es decir, encontramos que tanto en el grupo de

estudiantes del proyecto piloto como en el grupo del estudio longitudinal había sujetos que podían categorizarse como falsos principiantes. Este término proviene del inglés *false principiantes*, y ha sido utilizado por autores como Helgesen (1987), como se mencionó, Swan (1981), Peaty (1987), Martín Peris (1987, 1988, 1993, 1998, 2004) y Beare (2016). Así, en este artículo asumimos que una parte significativa de los informantes que han participado en el estudio, con respecto a su nivel lingüístico, forman parte de lo que se llaman “false beginners”.

2.1.2 El curso

En secuencia, se presenta la tabla de descripción del curso del proyecto piloto.

Tabla 1 – Detalles del Proyecto piloto

<i>MUESTRA</i>	<i>ADULTOS CON DIFERENTES GRADOS DE PLURILINGÜISMO</i>
<i>VARIABLES DE CONTEXTO</i>	<i>HETEROGÉNEOS EN CUANTO A LAS LENGUAS MATERNAS</i>
<i>ESPACIO</i>	<i>CALLE XXXXXX, 08014 BARCELONA</i>
<i>TIEMPO</i>	<i>DIACRÓNICO. CLASES DEL 11/07/2016 AL 28/07/2016. LUNES Y JUEVES, DE 19H30 A 21H30</i>
<i>ESQUEMA DE LA CRONOLOGÍA DEL GRUPO</i>	<i>NIVEL INICIAL A1. CURSO INTENSIVO DE 10 HORAS</i>
<i>TOTAL DE APRENDIENTES</i>	<i>23 APRENDIENTES INSCRITOS, 21 ASISTENTES</i>
<i>NÚMERO DE MUESTRAS PARA EL ANÁLISIS</i>	<i>16 MUESTRAS SELECCIONADAS PARA EL ANÁLISIS SUPERFICIAL</i>
<i>MANUAL DE CURSO</i>	<i>WEISS, D. PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS I. JUIZ DE FORA: UFJF, 2015.</i>

Fuente: Elaboración propia (2016).

2.2 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

El proyecto piloto constó de la observación y recogida de datos en las clases de un grupo de 21 aprendientes de nivel inicial de portugués (A1), donde la profesora era también la investigadora y aplicaba diferentes actividades a lo largo de diez horas de clases, a fin de probar la efectividad de las tareas para la generación de datos, teniendo en cuenta la confección de un corpus.

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos se basaban en las teorías de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas – como Kalaja, Dufva y Alanen (2013), Kalaja (2016), pero al mismo tiempo tenían características diferentes en cuanto a la interpretación de estas teorías, la metodología acercamiento y los destinatarios. Se ha intentado establecer, de la forma más coherente posible, los criterios para acotar y hacer una selección de datos que sirvieran al propósito.

A continuación, se describen las actividades realizadas con los aprendientes de portugués en el proyecto piloto:

La **primera actividad** ha sido enviar, a todos los inscritos, un correo electrónico previo de bienvenida al curso. En seguida, se les ha pedido que respondieran a este correo electrónico comentando los motivos por los cuales querían aprender portugués. En esto consistió el proceso de inscripción.

La **segunda actividad** consistió en responder a un cuestionario impreso, con respuesta de opción múltiple elección. Esta tarea se ha realizado el primer día de clase, el 11 de julio de 2016. El objetivo ha sido elaborar un mapeo del objeto de estudio y un posible perfil de quiénes serían los sujetos de la investigación.

La **tercera actividad**, realizada el 14 de julio de 2016, consistía en una entrevista personal, en la que cada aprendiente debería designar una única palabra que resumiera la lengua portuguesa.

La **cuarta actividad**, realizada el 18 de julio de 2016, consistía en la realización de un texto semi reflexivo; se ha entregado a los aprendientes una hoja con la actividad y se les ha dado las instrucciones.

La **quinta actividad**, realizada el 21 de julio de 2016, consistía en una conversa informal donde cada aprendiente debería contar un recuerdo relacionado con el portugués (por ejemplo, un color, un país, una comida) y, en seguida, debería explicar el porqué del recuerdo.

La **sexta** y última tarea, realizada el 25 de julio de 2016, consistía en una narrativa visual.

Dado el carácter cualitativo de la investigación, también se ha trabajado con la observación de las clases y la elaboración de un diario de investigación a lo largo de la investigación. A partir de estos documentos y de la recopilación de la información, se ha creado una base de datos. Las actividades estaban pensadas básicamente para el grupo específico, según el nivel de portugués de los aprendientes en ese momento.

A los participantes del proyecto piloto solamente se les ha informado que las clases formaban parte de los estudios de doctorado de la profesora, sin más detalles, para evitar interferir el mínimo posible en la producción de los participantes.

Para mantener el anonimato de los aprendientes, en el primer día de clase se les ha pedido que crearan un alias o apodo. La investigación ha requerido atención desde un enfoque ético, pues son múltiples los aspectos de esta actividad que implican consideraciones hacia la comunidad científica; por ello, en el primer día de clase los aprendientes, en la lista de presencia, han creado su propio apodo, para que la profesora e investigadora pudiera localizar los sujetos de las actividades fácilmente (hecho que volvemos a repetir más adelante, en las actividades

del estudio longitudinal, que conformaba la investigación). El manual de textos de las clases ha sido enviado en formato .pdf y por correo electrónico a los participantes del curso.

A partir de las observaciones de cada día de las clases se ha confeccionado un diario de la profesora, con los aspectos más relevantes para aplicar, posteriormente al estudio longitudinal. En un principio, se ha optado por la propuesta de Díaz Martínez y Llobera (1997, p. 3), dando énfasis al aspecto de una redacción libre acerca de la experiencia personal de la profesora y respecto a las clases, con el fin de ajustarse a los objetivos del estudio. Para tal, se ha tomado como punto de partida los siguientes cuestionamientos: ¿Qué ha ocurrido hoy y me ha llamado la atención y que quiera apuntar en mi diario? ¿Qué he aprendido hoy con los aprendientes? ¿A qué se ha debido? Si no hay nada de nuevo, ¿A qué creo que se ha debido? ¿Qué debería haber hecho? ¿Qué emociones he experimentado? ¿Qué sensaciones he experimentado?

2.3 Análisis de datos

En cuanto a los criterios de selección de datos y análisis del discurso, la investigación se basó principalmente en los aportes de Bajtín (1982) y Vygotsky (1978, 1982), quienes proponen estudiar el lenguaje como fenómeno comunicativo relacionado con un contexto y valores de interlocución definidos por los protagonistas del diálogo. Al proponer analizar el diálogo como una zona de co-construcción de espacios de intersubjetividad, los autores enfatizan el carácter creativo, la mutabilidad de la comunicación dialógica, co-construida en una zona de estabilidad desigual, y su conexión con las funciones sociales del lenguaje.

En la etapa del proyecto piloto, la recolección de datos llevó a cabo un análisis de datos superficial. De este análisis han surgido algunas categorías analíticas que, más tarde, servirían de punto de comparación con las imágenes que surgieron posteriormente en el estudio longitudinal.

Por un lado, se entendió como análisis el proceso de separación de los elementos en partes o categorías para descubrir y reflexionar cómo se componen los datos, a fin de mejor comprenderlos. Por otro lado, se utilizaron la expresión tareas analíticas para calificar el protocolo de análisis de los datos que hemos seguido dentro de cada una de las partes o categorías de análisis. Es importante resaltar que el análisis de datos empleado en la investigación sirvió de guía para contestar las preguntas de investigación y sustenta los resultados y las conclusiones. Por ello, para alcanzar dicho objetivo dentro del análisis del proyecto piloto y del estudio longitudinal, se combinaron el análisis discursivo centrado,

principalmente, en la dimensión enunciativa adoptada por Fons y Palou (2014) y el proceso de codificación temática descrito por Gibbs (2012).

La mecánica de la recopilación de datos en el proyecto piloto ha sido identificar las imágenes y clasificarlas en grupos; para ello, se ha centrado en las preguntas de investigación:

- ¿Qué imágenes asocian los aprendientes a la lengua portuguesa durante su proceso de aprendizaje?
- ¿En qué medida estas imágenes motivan dicho aprendizaje?
- ¿Qué imágenes han permanecido o no desde la primera hacia la última actividad realizadas?

En respuesta a estas preguntas, se han identificado tres grandes grupos de categorías de imágenes, que se detallan a continuación:

Grupo 1 – Las imágenes que representaban la facilidad/dificultad del aprendizaje y uso de la lengua; la distancia/proximidad con relación a las lenguas maternas u otras LE estudiadas – es decir, las dificultades en relación con la comprensión y expresión, oral y escrita. Las demandas cognitivas con respecto a la morfología, fonética, sintaxis, semántica, pragmática y ortografía. La relación entre las lenguas maternas y el PLE¹ en comparación con similitudes y diferencias objetivas (características tipológicas) y subjetivas (experimentadas por los aprendientes).

Grupo 2 – Las imágenes que hacían referencia a la relación emocional existente entre aprendizaje/idioma/cultura – es decir, el placer/disgusto causado por el contacto con el PLE y sus hablantes. El impulso y la curiosidad en comparación con las culturas de lengua portuguesa. Las impresiones fonéticas, el ritmo, la entonación, el volumen, la musicalidad, la pronunciación (lengua bonita o fea).

Grupo 3 – Las imágenes que otorgaban poder social y cultural al portugués, así como la cuestión del poder económico y profesional. La utilidad del PLE en el ascenso social y cultural y la auto-promoción personal. El valor y la utilidad de PLE en los intercambios económicos internacionales y en el mercado de trabajo. El PLE como inversión económica y, por lo tanto, como una herramienta para el progreso económico y profesional del aprendiente.

En resumen, primero se hizo un análisis de los datos generados en cada una de las actividades realizadas y luego, se hizo una interpretación y categorización de estos datos. O sea, cada actividad incluyó tres procesos de análisis: identificación (qué dice y cómo dice el sujeto);

¹ Portugués Lengua Extranjera.

interpretación (análisis interpretativo de las marcas que ha dejado el sujeto); y categorización (formación de grupos temáticos por categorías).

2.3.1 Primer análisis de los datos (recopilación y análisis interpretativo)

Localización e interpretación de los datos por actividad aplicada a los aprendientes, con el objetivo de identificar las imágenes de la lengua portuguesa que de ellas emergen (individual y en grupo).

Los datos del estudio se componían de materiales compilados, de forma individual, de cada uno de los informantes. El análisis se organizó de forma separada para poder explorar con detenimiento cada grupo de datos y, luego, analizar desde el enfoque del grupo.

2.3.2 Segundo análisis de los datos (categorización: fragmentación y codificación)

Clasificación de las imágenes emergentes del conjunto de las actividades realizadas y formación de grupos temáticos por categorías (individual y en grupo).

Fragmentación de los datos recogidos en partes más pequeñas para la etapa siguiente (de codificación).

Codificación, según Gibbs (2012, p. 63), es la definición sobre qué tratan los datos (fragmentos) analizados. Se optó por la codificación de carácter abierto, que conlleva la lectura reflexiva del fragmento para identificar categorías pertinentes.

Construcción de categorías emergentes – lo que sustenta los resultados y conclusiones de la investigación.

2.3.3 Sobre la presentación del análisis de los datos recopilados

Respecto a la lógica seguida en el análisis, se destaca que en cada una de las fases del estudio (proyecto piloto y estudio longitudinal), con el objetivo de mantener un mayor control de las actividades realizadas por cada informante, se ha creado una ficha compuesta por el nombre de la actividad, la fecha de realización de la tarea y el nombre del informante para cada fase.

La estrella (★) indica la realización de la tarea por parte del informante y el signo de menos (-) indica que la actividad no ha sido realizada. En la primera columna a la izquierda, en posición vertical, se presentan los seudónimos de los informantes, las dos columnas centrales, en posición horizontal, indican la actividad y fecha de realización de la misma y, la última columna a la derecha, el número total de actividades realizadas por el informante en el periodo correspondiente. Véase el ejemplo a seguir de la Tabla 2.

Tabla 2 – Modelo de registro de la frecuencia de las actividades realizadas por los aprendientes

	1ª ACTIVIDAD/ FECHA	2ª ACTIVIDAD/ FECHA	Nº TOTAL DE ACTIVIDADES/INFORMANTE
INFORMANTE 1	★	★	2
INFORMANTE 2	★	-	1
INFORMANTE 3	-	★	1

Fuente: Elaboración propia (2016).

2.3.4 Sobre la generación de datos

El análisis de los datos del proyecto piloto se dividió en seis grupos que hacían referencia a las seis actividades aplicadas en las clases de portugués. Así, por ejemplo, como título del primer análisis, tenemos Actividad 1 (2016), nivel A1, donde el vocablo “actividad” se refiere a la tarea realizada por los informantes, el número “1” al orden cronológico de la tarea, “2016” al año y “A1” al nivel² del curso, y así consecutivamente a lo largo de la tesis.

En el proyecto piloto hubo un total de 22 participantes. Se ha seleccionado para este artículo uno de estos informantes como muestra del análisis de datos del proyecto (Valle)³, quien realizó cinco actividades de las seis propuestas; los criterios de selección fueron la asistencia a las clases e la frecuencia en realización de las actividades (mínimo de cinco de las seis actividades realizadas en el periodo).

2.3.5 Ejemplo del análisis de datos en el proyecto piloto

Actividad 1 (2016) nivel A1: “¿Qué te ha motivado a aprender portugués?” (pregunta acompañamiento – correo electrónico de inscripción en el curso)

El primer grupo de análisis de datos se refiere a la primera tarea trabajada con los aprendientes. Ha sido una actividad previa al inicio del curso, que consistió en que los aprendientes explicaran las razones por las cuales realizaban su inscripción al curso de portugués.

Enunciado de la actividad: *¡Gracias por tu inscripción en el curso de portugués! Antes de empezar las clases me gustaría saber un poco de ti. Cuéntame qué te ha motivado aprender portugués. ¡Un saludo!* (traducción del enunciado original en portugués).

Dimensión interlocutiva: los aprendientes no tenían en cuenta que realizaban una actividad de investigación, ya que asumían que es era actividad destinada para las clases de portugués, por

² De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (2002).

³ Los demás análisis se encuentran en los ANEXOS.

ello entendían que realizaban una actividad para la profesora del curso – lo que Labov (1997) apunta como un estilo más espontáneo del repertorio verbal de un hablante, que se produce en situaciones naturales, en las cuales no se siente observado. Es decir, con esta actividad el objetivo ha sido observar cómo hablan los sujetos cuando no están siendo observados sistemáticamente. Los futuros aprendientes de PLE han elaborado un texto por medio de ordenador; por tanto, el tipo de escritura y soporte ha sido el tecnológico. Esta elección se ha debido a que la actividad se trataba de una respuesta a un correo electrónico enviado el día 19 de junio de 2016, antes del comienzo de las clases.

Marco de participación: por tratarse de una respuesta al correo electrónico de bienvenida al curso de portugués, todos los informantes han escrito su respuesta teniendo en cuenta la destinataria, o sea, la investigadora y profesora del curso de portugués. Suponemos que debido a ello todas las respuestas han sido redactadas en castellano o en portugués. Con esta actividad se buscaba los motivos que tenían cada uno de los sujetos para aprender portugués. Han contestado al correo electrónico 18 informantes de los 22 inscritos en el curso.

Tabla 3 – Ejemplo del Cuadro analítico de la Actividad 1 (2016) nivel A1: “¿Qué te ha motivado a aprender portugués?” (pregunta acompañamiento – correo electrónico de inscripción en el curso)

TRANSCRIPCIÓN DE LA RESPUESTA – CORREO ELECTRÓNICO DE LA INFORMANTE VALLE
<p>“BOM DIA! ME GUSTARÍA APRENDER PORTUGUÉS, YA QUE TENGO UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS, Y ME ENCANTARÍA APRENDER UNA LENGUA NUEVA. ADEMÁS, MI JEFE EN EL TRABAJO ES PORTUGUÉS Y ASÍ PODRÍA ENTENDERME MEJOR CON ÉL. OBRIGADA!”</p>
ANÁLISIS INTERPRETATIVO – ACTIVIDAD 1 (2016), NIVEL A1: “¿QUÉ TE HA MOTIVADO A APRENDER PORTUGUÉS?” (PREGUNTA ACOMPAÑAMIENTO – CORREO ELECTRÓNICO DE CONFIRMACIÓN DE INSCRIPCIÓN EN EL CURSO)
<p>LA APRENDIENTE DE SEUDÓNIMO VALLE NO HA DADO MUCHAS PISTAS SOBRE LO QUE LE HA MOTIVADO A APRENDER PORTUGUÉS. SE INTERPRETA, A PARTIR DE SU DISCURSO, QUE LE GUSTAN LOS IDIOMAS Y QUE QUIERE APRENDER UNA NUEVA LENGUA, PERO PARECE SER QUE NO TIENE PREFERENCIA POR EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EN CONCRETO (TENGO UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS). SIN EMBARGO, EL COMENTARIO “ADEMÁS, MI JEFE EN EL TRABAJO ES PORTUGUÉS Y ASÍ PODRÍA ENTENDERME MEJOR CON ÉL” INDICA QUE, PARA LA INFORMANTE, EL PORTUGUÉS PUEDE OFRECERLE UNA VENTAJA PROFESIONAL, AUNQUE NO SEA UNA EXIGENCIA EN SU TRABAJO.</p> <p>LENGUA UTILIZADA EN LA ACTIVIDAD: CASTELLANO, HAY ALTERNANCIA CON EL PORTUGUÉS. LA INFORMANTE EMPIEZA SU DISCURSO CON LA FRASE ESCRITA EN PORTUGUÉS – “¡BOM DIA!” (“¡BUENOS DÍAS”) Y LO FINALIZA CON EL SALUDO EN PORTUGUÉS “OBRIGADA!” (“¡GRACIAS!”); DE ESTA MANERA, ELLA CREA PROXIMIDAD CON LA RECEPTORA DEL TEXTO (INVESTIGADORA Y PROFESORA), QUE TIENE EL PORTUGUÉS COMO LENGUA MATERNA.</p> <p>TEMÁTICA DEL DISCURSO: EN SU DISCURSO APARECE EL SUBTEMA DEL “IDIOMA” COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO Y FACILITADOR DE RELACIONES PROFESIONALES.</p>

CONTEXTO COMUNICATIVO AL QUE VINCULA EL USO DEL PORTUGUÉS: EL POSICIONAMIENTO ENUNCIATIVO GLOBAL ES EL PERSONAL, DE NATURALEZA SOCIOAFECTIVA, REFLEJADOS A PARTIR DE LOS PRONOMBRES EN PRIMERA PERSONA DE SINGULAR (ME ENCANTARÍA, MI JEFE, ENTENDERME).

¿CÓMO SE SITÚA RESPECTO A LO QUE DICE?: VALLE SE DESCRIBE COMO UNA PERSONA APASIONADA POR LOS IDIOMAS (“TENGO UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS”), LO QUE LE PARECE UNA VENTAJA A LA HORA DE APRENDER UNA NUEVA LENGUA. ELLA ESCRIBE TODO EL DISCURSO EN PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR – ESTRATEGIA NARRATIVA QUE LE PERMITE CONTAR SU HISTORIA DESDE SU PUNTO DE VISTA Y REFIRIÉNDOSE A SÍ MISMA. DE ACUERDO CON LA INFORMANTE, APRENDER PORTUGUÉS ES UN PROYECTO POSIBLE, PERO NO ES SU REALIDAD (“ME GUSTARÍA”), ES DECIR, HACE UNA PROYECCIÓN FUTURA CON EL PORTUGUÉS. SUS MOTIVACIONES SON PRINCIPALMENTE DE CARÁCTER AFECTIVO (“TENGO UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS”) Y PROFESIONAL (“MI JEFE EN EL TRABAJO ES PORTUGUÉS”), PORQUE CREE QUE SIENDO SU JEFE PORTUGUÉS, AL HABLAR EL IDIOMA, TENDRÁ VENTAJAS EN RELACIÓN CON SUS COLEGAS DE TRABAJO. TAMBIÉN SE NOTA QUE EN ESTE TEXTO APARECE UNA MAYOR EMOTIVIDAD QUE SE VE REFLEJADA A TRAVÉS DE LA FRASE “UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS”.

NUESTRA INTERPRETACIÓN DE LAS IMÁGENES A PARTIR DEL TEXTO DE VALLE:

- LA IMAGEN DEL PORTUGUÉS COMO OBJETO AFECTIVO (“ME GUSTA EL PORTUGUÉS PORQUE ME GUSTAN LOS IDIOMAS”);
- EL APRENDIZAJE POR ASOCIACIÓN A OTRAS LENGUAS QUE EL SUJETO CONOCE;
- LA LENGUA COMO HERRAMIENTA PROFESIONAL, ES DECIR, EL PORTUGUÉS COMO FACILITADOR DE LA RELACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO LABORAL – LAS CLASES FACILITARÍAN LA COMUNICACIÓN ENTRE EL SUJETO Y SU JEFE;
- LA LENGUA COMO OBJETO DE CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM PROFESIONAL, ES DECIR, EN COMPARACIÓN CON SUS COLEGAS DE TRABAJO, QUE NO HABLAN PORTUGUÉS, LA INFORMANTE TENDRÍA UNA VENTAJA. EL IDIOMA LE DA UN VALOR AÑADIDO.

PALABRAS CLAVE: GRAN PASIÓN, IDIOMAS, LENGUA NUEVA, JEFE, TRABAJO, MEJOR

Imágenes seleccionadas a partir del análisis del texto de la informante Valle y archivadas en la base de datos para la creación del *corpus*:

el aprendizaje por
interés personal

el portugués como
herramienta
profesional

asociación del
aprendizaje a otras
lenguas que el sujeto ya
conoce

3 RESULTADOS

Los resultados del análisis de datos del proyecto piloto son la síntesis de las observaciones de las clases y el conjunto de las seis actividades realizadas en el periodo de clases (julio de 2016), así como de las comparaciones entre ellas. La lógica del proyecto consistía en la categorización de las imágenes identificadas en esta etapa, a partir de

características compartidas. A estos grupos de categorías se les han denominado “dimensiones”. Además, en esta síntesis, se ha observado el grado de recurrencia de las imágenes por individuo y por actividad (grupo). Es importante recordar que en el proyecto piloto hubo un total de 22 aprendientes, y un total de 6 actividades, distribuidas en 6 sesiones de clases de 2 horas cada.

De manera general, se ha observado que las imágenes relacionadas con la lengua portuguesa, sus hablantes y la cultura están basadas en la relación de afectividad que cada aprendiente estableció con la lengua portuguesa, con base a sus propias experiencias interculturales y sus valores morales o éticos. Es decir, los sujetos estructuran sus imágenes en tanto que construcciones sociales, de manera inductiva, o sea, parten de una vivencia (o idea en particular preexistente) a la idea general que forman de la lengua portuguesa y sus hablantes (idea que, en esta fase del análisis, se ha limitado a portugueses y brasileños). La relevancia de una estancia en un país lusófono ha sido apuntada como factor importante en el aprendizaje de portugués o como objeto motivador de su estudio.

En un primer momento, algunos de los informantes han asociado la lengua portuguesa a una nación, pese a que casi todos hayan dejado fuera de la lista algún país⁴. Sin embargo, en un segundo momento, dicha perspectiva se ha visto cambiada después que la profesora/investigadora, en una de las clases, trabajó un fragmento de la película *Língua (Vidas, en portugués)*⁵ que trata sobre la diversidad de la lengua portuguesa en el mundo. Es decir, los aprendientes que asociaban el portugués a algunos pocos países han ampliado sus perspectivas.

En relación a la asistencia a las clases, se inscribieron al curso un total de 23 personas, de los cuales 22 sujetos han asistido a las clases con frecuencia regular⁶. No ha habido examen final (oral o escrito), de manera que los aprendientes han sido evaluados continuamente en las actividades realizadas. Tampoco era esta la intención con el curso, que ha sido pensado como prueba piloto para las actividades futuras del estudio longitudinal.

A partir de la observación del proyecto piloto, se ha percibido que los aprendientes ya han venido a clase motivados por las imágenes que tenían del portugués, sean las de carácter profesional o de carácter afectivo – es decir, dichas imágenes han sido la razón principal de sus

⁴ Sobre los detalles de la comunidad de lengua portuguesa (como número de hablantes en cada país, etc.), véase la portada de la Comunidad dos Países de Língua Portuguesa en: <https://www.cplp.org/id-2778.aspx>

⁵ Video extraído de YouTube, con duración de ocho minutos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=b7cIiiHmFI8>. Trata del portugués hablado en Europa, África y América. Es la secuencia de relatos con diferentes maneras de hablar portugués. Cuenta con testimoniales en portugués de personas como Mia Couto, José Saramago, Teresa Salgueiro, Pedro Ayres Magalhães, João Ubaldo Ribeiro y Martinho da Vila. El fragmento forma parte de la película homónima de Victor Lopes (2002), filmada en seis países en Portugal, Mozambique, India, Brasil, Francia y Japón. En suma, es un documental acerca del idioma portugués y sobre las personas que lo hablan alrededor del mundo.

⁶ Con base a lista de asistencia del curso del proyecto piloto.

proyectos de aprendizaje del idioma. Durante el curso han mostrado mucho más interés en los temas relacionados con la gramática del idioma que cuando han empezado las clases – hecho que se ha relacionado a la preocupación que tenían los aprendientes por lograr poder comunicarse en la lengua (principalmente en los aspectos gramaticales referentes a las conjugaciones verbales, con énfasis en la pronunciación y en el vocabulario).

Los sujetos eran conscientes de algunos aspectos sociales, culturales e interculturales vinculados a la lengua que estaban aprendiendo (principalmente los relacionados a Brasil y a Portugal). Además, se ha notado que, a lo largo de las clases, han hecho preguntas en las que expresaban interés por conocer distintas costumbres de la lengua meta, tales como el modo de vida y las formas de pensar la realidad de los hablantes de portugués, pero solo en momentos que el tema era tratado en el aula, haciendo referencia a dichos puntos; en caso contrario, estaban más centrados en desarrollar las destrezas comunicativas del habla y la gramática. También han intercambiado experiencias culturales entre ellos, compartiendo sus propias imágenes y representaciones culturales con el grupo (en sus comentarios e intervenciones en las clases). En general, han mostrado respecto al idioma meta y sus hablantes e interés por la cultura, es decir, hemos visto la figura del turista etnográfico (NOGUÉS PEDREGAL, 2015), que observa y respeta, sin ser invasor, colonizador o impositor de su propia cultura.

También se ha visto surgir la imagen auto estereotipada personificada en el hablante latino y el nórdico, reflejada, por ejemplo, en la narrativa de la Actividad 4 (2016) de un aprendiente al declarar:

“[...] cuando hablas con un nórdico, no transmite lo mismo que un latino”.

A partir de este primer análisis se abrió una reflexión sobre el origen de estas imágenes que parecían ser de orden sociocultural y que han ayudado a dar sentido a los proyectos lingüísticos y profesionales de los aprendientes que han participado del proyecto piloto. Un punto relevante observado es que dichas imágenes no han cambiado a lo largo del curso, pero en su momento no se puede afirmar si esto seguiría en los niveles posteriores, dada la corta duración del curso.

Las tareas realizadas en el estudio piloto también han mostrado la recurrencia de tres tipos de imágenes, representados por categorías en cuanto a imagen del portugués y de las lenguas: la primera, reflejando una relación positiva con las lenguas maternas de los sujetos, es decir, el carácter universal del lenguaje, su valor instrumental y su valor afectivo que, a la vez, señalaron dos tipos de dimensiones del lenguaje: una de carácter pragmático, relacionada con la utilidad del portugués para fines profesionales, sociales y turísticos; otra, de carácter de identidad afectiva, es decir, la valorización del portugués por ser la lengua de identidad con las

lenguas maternas y una herramienta en la construcción de relaciones interpersonales, o sea, el portugués representado como lengua de socialización en los viajes turísticos, con amigos etc. La segunda categoría, la imagen de una lengua portuguesa que es una lengua agradable, interesante, bonita y relacionada con proyectos personales, no solo para poder comunicarse con la gente de los países que la hablan, sino, además, como por ser una posibilidad de diferencial en el mundo laboral y social.

En respuesta a esta primera etapa de la investigación, se han identificado en el proyecto piloto 2016 un total de 208 imágenes relacionadas con el idioma portugués y sus hablantes. Dependiendo del tema evocado, se han agrupado en tres categorías de imágenes, teniendo en cuenta dos componentes fundamentales que eran el componente cognitivo y el componente social. Dichas categorías se han organizado de la siguiente forma y, servirán como base del estudio longitudinal:

Imágenes con dimensión psicolingüística - en esta categoría se ha agrupado, por un lado, las imágenes que representan a la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, aquellas que reflejan los mecanismos cognitivos involucrados en el procesamiento de la lingüística de la información, es decir, los factores psicológicos y neurológicos que permiten a los sujetos adquirir y comprender el lenguaje. Por otro lado, también se forma el grupo de imágenes que representan a la lengua portuguesa como objeto afectivo, es decir, las imágenes que reflejan las emociones que la lengua genera en el aprendiente o que éste siente hacia la lengua (en estas dos direcciones).

Imágenes con una dimensión sociolingüística - esta categoría incluya cuatro tipos de imágenes. La primera, de imágenes que representan la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto cultural, es decir, la lengua reflejada en manifestaciones culturales (música, danza, gastronomía, literatura); el segundo tipo, de imágenes que representaban al portugués como herramienta útil en la construcción de relaciones interpersonales, en la comunicación de los sujetos; el tercer tipo, de imágenes que reflejaban el lenguaje como instrumento de empoderamiento, es decir, el "poder" que significa, para el sujeto, el hecho de dominar uno o más lenguajes frente a los demás integrantes de su entorno social; y el último tipo, de imágenes que representaban el lenguaje reflejado como objeto de apropiación, es decir, imágenes que reflejan elementos de la interacción / contexto social e institucional (micro y macro) en el proceso de aprendizaje mientras los aprendientes se apropian del lenguaje y representan ello, al mismo tiempo, en la afirmación de la identidad, en comparación con sus lenguas maternas o lenguas extranjeras.

Imágenes con una dimensión pragmática - las imágenes que reflejaban el uso y la funcionalidad de la lengua portuguesa, la relación del alumno con los demás hablantes de la lengua de destino, además de los aspectos pragmáticos (es decir, el uso y la relación que el alumno se mantiene con el idioma mientras lo aprende, por ejemplo, empatía o antipatía por los hablantes del idioma, etc.).

Los temas evocados por los informantes en cada actividad e individualmente han sido aislados y, a su vez, desglosados en categorías. Por ejemplo, si un informante ha declarado "Me gusta cómo suena el portugués", se ha considerado esta afirmación como parte del conjunto de imágenes que reflejan la lengua portuguesa como objeto afectivo; esta imagen, a su vez, es parte de la subcategoría de imágenes que componen la dimensión psicolingüística. Por tanto, la categoría a la que corresponde esta imagen es la psicolingüística.

4 CONCLUSIONES

El proyecto piloto posibilitó aún más la toma de consciencia sobre la complejidad que implica orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aprendientes plurilingües de portugués lengua extranjera desde un enfoque intercultural, ya que, en este proceso, intervienen actitudes, habilidades, destrezas y una ineludible necesidad de desarrollar una conciencia crítica. El proyecto sugirió que es fundamental investigar, en el pensamiento, las imágenes y las actitudes de los aprendientes en relación con el componente cultural para comprender cómo se interiorizan los conceptos teóricos y así mejorar la enseñanza y el aprendizaje del portugués gracias al enfoque de la etnográfica propuesto por la investigación.

Además, el proyecto piloto se ha llevado a cabo siguiendo los pasos diseñados para el estudio longitudinal, pero a menor escala y ha cumplido con su papel: su objetivo ha sido detectar el grado de viabilidad del estudio longitudinal de la investigación y posibles fallos. Si bien se tuvo en cuenta que el proyecto piloto no puede eliminar todos los errores sistemáticos o problemas inesperados, se entendió que ha permitido reducir la probabilidad de errores que harían de la investigación una pérdida de tiempo y esfuerzo. Es decir, el proyecto piloto se ha planificado como un ensayo para evaluar la factibilidad, el tiempo, los eventos adversos y mejorar el diseño del estudio longitudinal. Además, ha facilitado la implementación de herramientas efectivas en el estudio longitudinal y ha permitido analizar superficialmente el panorama del tema de investigación de las imágenes de la lengua portuguesa.

El proyecto piloto se justifica por su importancia como guía para la investigación; ha consistido en acciones específicas, alcanzables en el corto plazo, que ponían en juego los

principios, las formas de hacer las cosas: metodologías, enfoques, herramientas y agentes involucrados en el desarrollo del proceso de estudio.

Desde el campo de la Sociología, autores como Van Teijlingen y Hundley (2001) afirman que los estudios piloto pueden denominarse estudios de menor escala que ayudarán a identificar el diseño antes de realizar la búsqueda principal. Incluso según estos autores, estos proyectos no se contradicen, sino que complementan otros estudios más detallados, técnicos y generalmente más lentos. Aportan una experiencia directa que permite obtener otro tipo de información que sirve para retroalimentar y mejorar proyectos de mayor envergadura que se encuentran en marcha o están previstos a futuro.

De hecho, se asumió el proyecto piloto como eje vertebrador de la investigación y el enfoque metodológico se ha derivado de su uso. La experiencia global del proyecto piloto ha proporcionado una evaluación global de la experiencia, las condiciones de aprendizaje y los sujetos involucrados en el proyecto sobre las imágenes de la lengua portuguesa y sus hablantes.

Sin embargo, las principales limitaciones del estudio piloto radicarón en la falta de permanencia, participación y frecuencia de los informantes en el curso de portugués lengua extranjera, hecho que delimitó la realización de las actividades y redujo la cantidad de datos recolectados para el análisis.

A pesar de las limitaciones que presenta todo proyecto piloto, se consideró que el resultado final no resta valor a la contribución de la investigación en el campo específico de los estudios de imágenes de portugués en el marco de la enseñanza de la didáctica de lenguas extranjeras, que desde la perspectiva, se puede contribuir positivamente al desarrollo y mejora de la praxis en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de portugués lengua extranjera.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Imagens das línguas na comunicação intercultural: a língua alemã vista por alunos portugueses. *In: COELHO, L. (org.). Pontes por construir*. Porto: Bairro dos Livros, 2015. p. 190-216.

DÍAZ MARTÍNEZ, J.; LLOBERA, M. *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Documento de Doctorado, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universitat de Barcelona, 1997.

BAJTÍN, M. J. *La estética de creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.

BEARE, K. *Teaching English to absolute and false beginners*. 2016. Recuperado de: http://esl.about.com/od/esleflteachingtechnique/a/t_afbeginners.htm. Accedido en: 27 dic. 2020.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya. Instituto Cervantes para la traducción en castellano, 2002.

HELGESEN, M. False beginners: activating language for accuracy and fluency. *The Language Teacher*, v. 11, n. 14, p. 23-29, 1987.

KALAJA, P. Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: a longitudinal study of interpretative repertoires. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. (eds.). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016. p. 97-123.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, A. G. (eds.). *Narratives in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 1-26.

MARTÍN PERIS, E. Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE DIDÁCTICA DE ELE. *Antología*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1987. p. 39-58.

MARTÍN PERIS, E. La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos. *Cable*, v. 1, p. 16-21, 1988.

MARTÍN PERIS, E. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. In: MIQUEL, L.; SANS, N. (coord.). *Didáctica de E/LE 1. Actas del Congreso Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, 1993. p. 167-180.

MARTÍN PERIS, E. El profesor de lenguas: papel y funciones. In: MENDOZA FILLOLA, A. (ed.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, 1998. p. 87-100.

MARTÍN PERIS, E. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *redELE*, 2004. Recuperado de: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm>

NOGUÉS PEDREGAL, A. M. Etnografía bajo un espacio turístico: sus procesos de configuración. *Pasos – Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v. 13, 2015. Recuperado de: <http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/PSEdita13.pdf>.

PEATY, D. False beginners: who are they and what to do with them. *The Language Teacher*, v. 11, n. 14, p. 4-5, 1987.

SWAN, M. False beginners. In: JOHNSON, K.; MORROW, K. (ed.). *Communication in the classroom*. London: Longman, 1981.

VAN TEIJLINGEN, E. R.; HUNDLEY, V. The importance of pilot studies. *Social Research Update*, v. 35, University of Surrey, 2001. Recuperado de: <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/the-importance-of-pilot-studies-2>.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Mass Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. *In: VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas II.* Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

ANEXOS

Escanee el código QR para acceder al contenido externo.

