

¿POR QUÉ APRENDEMOS PORTUGUÉS? REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE PLE¹

WHY DO WE LEARN PORTUGUESE? PEDAGOGICAL REFLECTIONS ON LEARNING PLE

Danielli Neves Matias Santos²

RESUMEN: El presente artículo es resultado de una investigación doctoral, que conformó un estudio sobre la evolución de las representaciones asociadas a la lengua portuguesa y sus hablantes por parte de aprendientes adultos plurilingües en la ciudad de Barcelona, España. Desde una perspectiva sociolingüística, la propuesta del estudio se dividió en tres fases: en la primera se identificaron las representaciones producidas por los aprendientes en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje entre los años 2016 y 2019, utilizando diferentes herramientas metodológicas; la segunda consistió en analizar las muestras identificadas en la fase anterior, mostrando los indicadores que determinan la evolución o no de las representaciones observadas; y la tercera y última consistió en comparar el impacto o no de estas representaciones en las diferentes etapas del aprendizaje del idioma. El objetivo de la investigación buscaba no solo identificar lo que pensaban los aprendientes, sino principalmente comprender cómo estas representaciones podían interferir o no en el proceso de aprendizaje, para a partir de ahí, reflexionar sobre una adecuación metodológica en la práctica docente. Los resultados señalaron que las representaciones fueron el mecanismo motivador de aprendizaje del idioma.

PALABRAS CLAVE: Sociolingüística. Didáctica. Lenguas extranjeras.

ABSTRACT: This article is the result of doctoral research, which formed a study on the evolution of representations associated with the Portuguese language and its speakers by multilingual adult learners in the city of Barcelona, Spain. From a sociolinguistic perspective, the study proposal was divided into three phases: the first, the representations produced by the learners in the different stages of the learning process between 2016 and 2019 were identified, using different methodological tools; the second consisted of analyzing the samples identified in the previous phase, showing the indicators that determine the evolution or not of the observed representations; and the third and last one consisted in comparing the impact or not of these representations in the different stages of language learning. The objective of the research sought not only to identify what the learners thought, but mainly to understand how these representations could or could not interfere in the learning process, and from there, reflect on a methodological adaptation in teaching practice. The results indicated that the representations were the motivating mechanism of language learning.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Didactics. Foreign languages.

1 Introducción y objetivos

El objetivo de este artículo es difundir los resultados de una investigación doctoral cualitativa e interpretativo-exploratoria, sobre la evolución de las representaciones asociadas a la lengua portuguesa y sus hablantes, por parte de aprendientes adultos plurilingües, llevada a cabo entre los años de 2016 y 2019 en Barcelona. El objetivo de la investigación buscaba no solo identificar lo que pensaban los aprendientes, sino principalmente comprender cómo estas representaciones podían interferir en el proceso de aprendizaje, para a partir de ahí, reflexionar sobre una adecuación metodológica en la práctica docente.

En una investigación que tenía como objetivo identificar la evolución de las representaciones de aprendientes plurilingües y su impacto en el aprendizaje del idioma, 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-

¹ Portugués Lengua Extranjera.

² Investigadora posdoctoral invitada en el Portugiesisch-Brasilianisches Institut (PBI), Universität zu Köln, Alemania. E-mail: dani.neves78@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5187-753X>.

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. Las imágenes, que surgen y constituyen actividades del lenguaje, son evolutivas, cambiantes y moldeables en interacción, en dinámicas que no pueden aislarse de sus circunstancias de producción ni del contexto más amplio en el que se encuentran: creación y circulación. 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 este sentido, a lo largo de este artículo utilizamos el término imagen o imágenes teniendo en cuenta el paradigma presentado anteriormente.

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 las comunidades en un conglomerado de lenguas y culturas. Este panorama implica que la realidad de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras sea cada vez más diversa desde el punto de vista lingüístico y cultural. Por este motivo, es necesario investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas desde la perspectiva de contextos plurilingües. Este contexto requiere un abanico de conocimientos diversificado, tanto desde la perspectiva docente como desde la perspectiva discente, por lo que el contexto bilingüe catalán es, para este estudio, la primera forma de entender la pluralidad en el aula de portugués como lengua extranjera. Por eso, la idea de este artículo se enmarca en una realidad plurilingüe e intercultural, que concibe los fenómenos sociales como multidimensionales y multifactoriales.

La investigación en que este artículo se basa se divide en tres partes presentadas en la tabla a continuación.

Tabla 1 - Preguntas planteadas durante las fases de investigación

Fases	Cuestiones
Pre activa	¿Cómo recopilar la información? ¿Qué fuentes de información se emplean? ¿Cómo la información recogida ha sido procesada y transcrita e incorporada a la perspectiva teórica de la investigadora?
Interactiva	¿Cómo puede ser verificada y confirmada la información? ¿Cuál es la fiabilidad de las perspectivas de los informantes? ¿Se han respetado los derechos de los participantes?
Post activa	¿Cómo se ha interpretado la información? ¿Cómo se ha llegado a las conclusiones y se han emitido los juicios?

Fuente: Elaboración propia, con base en las fases del trabajo de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1990).

Estas tres fases principales de la investigación, las bases de la experimentación y observación del problema de las imágenes asociadas a la lengua portuguesa, se describen en dos etapas distintas del proceso de investigación llevado a cabo entre los años de 2016 y 2019 con estudiantes adultos de portugués lengua extranjera:

1 el proyecto piloto o fase de prueba, realizado en 2016 con el nivel A1 de 22 alumnos;
 2 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. Total de 18 estudiantes.

2 El proyecto piloto

El proyecto piloto se ha llevado a cabo siguiendo los pasos diseñados para el estudio longitudinal, pero a menor escala. Su objetivo ha sido detectar el grado de viabilidad del estudio de investigación y posibles fallos. Si bien se ha tenido en cuenta que el proyecto piloto no puede eliminar todos los errores sistemáticos o problemas inesperados, se ha entendido 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 de la investigación. Además, ha facilitado la implementación de herramientas efectivas en el estudio longitudinal y ha permitido analizar superficialmente el panorama del tema de estudio de las imágenes de la lengua portuguesa.

De hecho, se ha asumido 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.³

3 La transición del proyecto piloto al estudio longitudinal

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.

La mecánica de la recopilación de datos ha sido identificar las imágenes y clasificarlas en grupos; para ello, se ha centrado en las preguntas de la 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 hasta la última actividad realizadas?

En respuesta a estas preguntas, se ha 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 PLE 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.

4 El estudio longitudinal

Una vez finalizado el proyecto piloto, se ha contactado con una escuela de idiomas ubicada en la ciudad de Barcelona. La coordinación del curso de portugués ha aceptado la presencia del investigador en las clases para observación, así como para acompañar al mismo grupo de estudiantes de portugués lengua extranjera desde el nivel A1 hasta su nivel más avanzado. Al inicio de la investigación se contaba con la observación de las clases hasta el nivel más avanzado (C1), pero los tres últimos alumnos del grupo inicial no han continuado con el curso, después de haber completado el nivel B2.1.

Para mantener el anonimato de los participantes - así como el de los profesores del curso - se ha asignado a cada uno de ellos un nombre ficticio, lo que ha facilitado seguir los procesos de aprendizaje de cada uno. Destacamos que, a diferencia del proyecto piloto, donde la investigadora era también la profesora, en el estudio longitudinal, la investigadora solo participó como observadora.

5 Método

5.1 Población y muestra

En la investigación se ha tenido en cuenta un aspecto relevante del perfil de los

³ Para más detalles sobre el proyecto piloto véase el apartado Anexos de este artículo.

aprendientes que han participado en el estudio, algunos de ellos, que declararon tener un nivel inicial, tenían algún conocimiento previo del sistema lingüístico y pragmático del idioma portugués como para no ser un principiante partiendo de cero.

En primer lugar, se ha observado en las clases del proyecto piloto, que el nivel de un cierto número de alumnos de portugués era difícil de clasificar, ya que decían que eran principiantes en el momento de la inscripción al curso, pero en clase ya sabían muchos verbos irregulares en el tiempo presente del modo indicativo, por ejemplo. Un hecho similar ha ocurrido en una de las observaciones de las clases A1 que ha servido en el estudio longitudinal. Es decir, se encontró que tanto en el grupo de alumnos del proyecto piloto como en el grupo de alumnos del estudio longitudinal había estudiantes que podemos categorizar como “falsos principiantes”; dicho término proviene del inglés, y ha sido utilizado por autores como Helgesen (1987), como se mencionó, Swan (1981), Peaty (1987), Martín Peris (1987; 1988; 1993; 1998; 2004), Martín Peris y col. (2002) y Beare (2016). Así, en la investigación se asumió que una parte significativa de los informantes que han participado en el estudio, con respecto a su nivel lingüístico, forman parte de lo que llamamos “false beginners”.

5.2 Instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos se basan en las teorías de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas - como Kalaja, Dufva y Alanen (2013), Kalaja (2015; 2016), pero al mismo tiempo tienen 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 sirvan al propósito.

En un primer momento, se ha optado por ceñirse en el análisis a las narrativas verbales y visuales de manera superficial, en su conjunto, y luego, partiendo de Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001), hacer un análisis más exhaustivo, es decir, la historia de cada sujeto como caso individual, analizando los soportes estructurales de cada narrativa - clasificándolos, comparándolos y ordenándolos, sintetizándolos a través de categorías de análisis de contenido.

Estas categorías son de dos órdenes: el orden de tiempos y espacios; y el orden de los universos de creencias y evaluaciones sobre los primeros. Según Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001), el estudio vertical se contrasta / consensúa durante el ciclo de actividades, y da lugar a un perfil biográfico o en la formulación de la forma identitaria.

Dado el carácter cualitativo de la investigación, además de las actividades creadas para recoger datos, también se ha trabajado con la observación de las clases y la elaboración de un diario de investigación. A partir de estos documentos y de la recopilación de la información, se ha generado una base de datos. Las actividades fueron pensadas básicamente para cada grupo específico, según el nivel de portugués de los estudiantes en ese momento. En vista de esta diversidad - y considerando la adecuación con el marco teórico de la investigación - se han seleccionado actividades específicas para cada etapa y, consecuentemente, para la formación de la base de datos en ambas fases del estudio. Se ha identificado entre 2016 - 2019 en la base de datos un total de 379 imágenes relacionadas con el idioma portugués. Dependiendo del tema evocado, se las ha agrupado en diferentes categorías de imágenes.⁴

5.3 Actividades realizadas en el estudio longitudinal

Las tareas desarrolladas por los aprendientes fueron trabajadas a lo largo de tres años lectivos, según se detallan en las tablas a continuación. Cabe resaltar que la observación de las clases se hizo en los días donde las actividades para recoger datos han sido aplicadas. El objetivo fue registrar de forma sistemática y objetiva lo que sucedía en el aula a fin de estudiarlo e interpretarlo posteriormente.⁵

4 Más detalles sobre la base de datos, véase el apartado Anexos de este artículo.

5 Todas las actividades y sus respectivos análisis están disponibles en el apartado Anexos de este artículo. se ha optado por excluir del análisis las producciones de las asignaturas que se han ido incorporando al grupo a lo largo de los cursos y que no formaban parte del grupo del curso inicial 2016.

Tabla 2 - Curso 2016-2017 nivel A1.2/A2.1: Primer curso de tres

Actividad	Fecha	Objetivos
Encuesta formato en línea	03/10/2016	Primer contacto. Mapear el perfil de los sujetos participantes del estudio
Narrativa visual	12/12/2016	Observar qué piensan los aprendientes acerca del aprendizaje de portugués
Texto reflexivo, semiestructurado	26/04/2017	Redactar un texto reflexivo en su propia lengua (Pavlenko, 2007). Dar a los sujetos espacio para expresar su opinión sobre lo que sienten con relación al portugués

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 - Curso 2017-2018 nivel A2.2/B1.1: Segundo curso de tres

Actividad	Fecha	Objetivos
Narrativa visual	09/10/2017	Dibujar sobre el significado de aprender portugués y las expectativas futuras sobre lo que es la lengua portuguesa y sus hablantes. Observar si ha habido cambios o no en relación con el curso anterior
Texto reflexivo, semiestructurado	24/01/2018	Redactar un texto reflexivo sobre la relación del sujeto con la lengua portuguesa y sus hablantes. Observar si ha habido cambios o no en relación con el curso anterior
<i>Focus group</i>	23/05/2018	Debatir sobre la temática del aprendizaje de portugués, exponer la opinión sobre el proceso personal de aprendizaje en comparación con el año anterior y las expectativas para el año siguiente

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4 - Curso 2018-2019 nivel B1.2/B2.1: Tercer curso de tres

Actividad	Fecha	Objetivos
Narrativa visual	03/10/2018	Indagar lo que piensan los aprendientes con relación a los cambios en comparación a los años anteriores, teniendo en cuenta la lengua portuguesa y a sí mismos
Biografía lingüística	21/01/2019	Producir una breve biografía lingüística, con base en la biografía lingüística del portfolio europeo de las lenguas: modelo acreditado nº 06.2000 (EAQUALS-ALTE), España
Entrevista individual	08/05/2019	Realizar la entrevista con los tres últimos aprendientes del estudio. Es decir, los aprendientes que han seguido en el curso desde el nivel A1 hasta el B2 (2016 -2019), respecto sus impresiones sobre el aprendizaje del portugués y sus hablantes

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Procedimiento de recogida y análisis de datos

En cuanto a los criterios de selección de datos y análisis del discurso, la investigación se basa 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 sugerir 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.

Es importante resaltar, una vez más, que el estudio longitudinal constituye la extensión del proyecto piloto (2016) - en una primera etapa, se reveló lo que los aprendientes de portugués lengua extranjera que viven en Barcelona piensan y sienten sobre la lengua portuguesa. Para obtener esta información, se utilizaron diferentes actividades con el grupo de un curso inicial intensivo de portugués, donde se creó un espacio en el que pudieron expresar lo que opinaban sobre la lengua portuguesa, es decir, donde pudieran surgir sus opiniones sobre el tema. El resultado de este estudio previo a la investigación doctoral ha servido como base-guía para el estudio longitudinal. Esta recolección de datos se realizó en una sola etapa (julio de 2016). Los participantes tuvieron la oportunidad de expresarse en español o catalán. Sin embargo, teniendo en cuenta el objetivo del proyecto piloto, se ha descartado un análisis profundo de sus datos.⁶

La mecánica de la recopilación de datos ha sido identificar las imágenes y clasificarlas en grupos. Se ha identificado entre 2016 - 2019 en la base de datos un total de 379 imágenes relacionadas con el idioma portugués. Dependiendo del tema evocado, se han agrupado en tres categorías de imágenes, teniendo en cuenta dos componentes fundamentales: el cognitivo y el social. Estos procesos están definidos por condiciones sociales y se expresan mediante representaciones. Las categorías de las imágenes fueron organizadas en grupos:

Imágenes con dimensión psicolingüística - En esta categoría se han agrupado, por un lado, las imágenes que representan a la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto de enseñanza y aprendizaje. 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 este siente hacia la lengua (en estas dos direcciones).

Imágenes con una dimensión sociolingüística: Esta categoría incluye cuatro tipos de imágenes. La primera, son las 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 son las imágenes que representan al portugués como herramienta útil en la construcción de relaciones interpersonales, en la comunicación de los sujetos; el tercer tipo son las imágenes que reflejan 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 son las imágenes que representan 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 lo representan, 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 reflejan 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 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.

⁶ Los detalles de las actividades hechas en el proyecto piloto se encuentran en los Anexos de este artículo. Los criterios analíticos adoptados en la investigación se encuentran detallados en el capítulo ANÁLISIS DE LOS DATOS de la tesis, accesible en los Anexos de este artículo.

6 Resultados y discusión

Comparando las imágenes producidas en la base de datos, se observa la recurrencia de los siguientes factores: sonoridad, musicalidad, agradable, melodía, no muy complicada, fácil de entender, muy familiar, cercana. La facilidad / dificultad para aprender portugués se valora como un punto positivo (facilidad de aprendizaje inicial) y como un punto negativo (porque se entiende bien en una fase inicial, no es necesario estudiarlo durante mucho tiempo). Este último tal vez debería ser un punto para profundizar: examinar no solo cómo esta imagen de facilidad puede afectar el proceso de aprendizaje del portugués, sino también examinarla como factor determinante en la elección del idioma de estudio. Por otro lado, se verifica, según los discursos recopilados, que los idiomas más cercanos a las lenguas maternas de la asignatura son los más bonitos y fáciles de aprender, es el caso de un alumno, que cuando empezó a aprender portugués, estaba buscando un idioma que fuera fácil y no muy complicado, lo que él llamaba "idiomas raros".

Se puede observar, en las declaraciones de los tres aprendientes que componen la última etapa del estudio longitudinal, que el portugués se representa como una lengua que no es económicamente importante y, por tanto, sin prestigio económico - aprender portugués como hobby es unánime entre ellos -. Existe una imagen de que existen lenguajes más importantes, según los valores económicos y afectivos de cada uno. La idea central es que esta imagen, más allá de ser un aspecto formal del lenguaje, permite a los sujetos estructurar conceptos sobre la base de otros. La forma en que avanzan en este proceso depende de sus experiencias directas en el mundo. De esta forma, se observa que los conceptos y sus manifestaciones lingüísticas se basan en la experiencia física y cultural de cada individuo.

En todas las muestras analizadas, la lengua portuguesa se ve mucho más como un objeto afectivo y de realización personal. La mayoría de los adjetivos son positivos, quizás por la proximidad a sus lenguas maternas (castellano / catalán). Además, todos perciben las lenguas como una herramienta que puede conferir poder, más o menos importante, más capaz de comprender e intervenir en el mundo.⁷

En total, entre los años 2016 y 2019, se ha aislado, del análisis interpretativo de las actividades, un total de 379 imágenes asociadas a la lengua portuguesa, de las cuales 208 corresponden al proyecto piloto (2016) y 171 corresponden al estudio longitudinal (2016 - 2019). En el estudio longitudinal, 76 se refieren al primer curso de tres (2016-2017); 50 al segundo año de tres (2017-2018); y 45 son del tercer año de tres (2018-2019).

7 ¿Por qué aprendemos portugués?

Las imágenes del estudio tienen un impacto en la imaginación de los sujetos, que a su vez definen el idioma portugués como fácil porque es muy similar al español y al catalán; se hace poca referencia a las dificultades gramaticales y de pronunciación. Los estudiantes eligen el portugués por todos los estereotipos y tópicos que tienen sobre los países de habla portuguesa, su gente, el idioma que transmiten los medios de comunicación, la familia, etc. El estereotipo tiene la función de favorecer la adquisición de información simplificada que tiende a la comprensión. Por tanto, el uso de imágenes no se puede evitar, ya que tienen cierta utilidad. Sin embargo, también es necesario mostrar a los aprendientes de portugués que estas imágenes son simplificaciones. El profesor puede confrontar a los alumnos con sus representaciones estereotipadas preguntándoles sobre sus fuentes, si están arraigadas en lo que han escuchado y cómo se formaron. Si bien son simplificaciones imprescindibles para el aprendizaje, también son un freno al conocimiento.

Las imágenes no enfatizan toda la diversidad de los territorios de la lengua portuguesa y pueden generar prejuicios. Pero no se puede negar que el uso del estereotipo ayuda a crear un afecto y un reconocimiento del contexto cultural y social de la lengua portuguesa. Es una forma

⁷ Para más detalles del análisis y sus resultados, véase documento Excel (disponible en Anexos) con la recopilación de todas las imágenes surgidas durante el periodo de investigación. Las imágenes están agrupadas por periodo de curso (proyecto piloto y estudio longitudinal), por lo que es posible observar la frecuencia con la que han sido evocadas a lo largo de los años.

de traer la lengua y la cultura desde un ámbito conocido por el alumno. El estereotipo da una sensación de conocimiento a los estudiantes, les permite tener conocimiento sobre la cultura y el idioma, aunque si los estereotipos son solo simplificaciones sobre un país, aun así, se refieren a un ámbito conocido. Es cierto que la mayoría de las imágenes hacen referencia a una idea favorecedora como es el hecho de asociar el lenguaje con adjetivos como *festivo*, *alegre* y *divertido*. Las imágenes que hacen referencia a una imagen desventajosa son la presencia de estrés, esfuerzo y lo relacionado con el aprendizaje formal, presentes en los niveles más avanzados y correspondientes a la gramática y la fonética.

8 Tendencia de las imágenes del PLE en la investigación

La numeración de las tendencias de las imágenes sigue el orden en el que han surgido en el análisis de datos (grado de frecuencia, aparición en el tiempo, etc.).

Primera tendencia: Las imágenes asociadas al modelo de hablante nativo a seguir se mantienen durante todo el proceso de aprendizaje del portugués.

Segunda tendencia: El inglés sigue siendo el idioma de la comunicación internacional y es más importante que el portugués, según su valor pragmático.

Tercera tendencia: Se mantiene la importancia de la inmersión lingüística para un aprendizaje eficaz.

Cuarta tendencia: Se amplía el núcleo de imágenes que asocian solo el portugués hablado en Brasil y en Portugal - los alumnos comienzan a representar las otras variedades lingüísticas y culturales en sus discursos.

Quinta tendencia: La facilidad inicial para aprender portugués, en comparación con las lenguas maternas, se ve desestabilizada por las dificultades de aprendizaje gramatical y fonético.

Se ha notado que los estudiantes han construido imágenes (en gran medida positivas) sobre el idioma portugués y sus hablantes, que han cambiado poco durante y después del proceso de aprendizaje. En otras palabras, se sugiere que estos sujetos mantuvieron sus imágenes previamente construidas antes de las clases, y que las clases de portugués han reforzado estas imágenes. Podemos afirmar, por tanto, que el cambio de imágenes es un proceso complejo, como indica Pereira (2002) porque requiere: i) un esfuerzo consciente por parte de quien lo construye; ii) contacto con sujetos de otras culturas; iii) conocimiento de las características de los miembros de la cultura con la que se relacionarán; iv) contacto particular con los miembros reales del grupo estereotipado; y iv) cambio de identidad cultural.

El cambio de imágenes es resistente, es decir, estas imágenes tienden a permanecer, a pesar de que ha habido cierta evolución en su núcleo, principalmente debido a que las imágenes estereotipadas son compartidas por la sociedad a la que pertenecen los estudiantes.

9 Conclusiones

Las imágenes aisladas han jugado un papel importante, tanto porque fueron el medio a través del cual se generó la motivación, como porque pudieron ser un elemento de desmotivación o rechazo del aprendizaje.

La investigación ha dado lugar a una serie de reflexiones pedagógicas sobre el impacto de estas percepciones en la formación de los aprendientes de portugués lengua extranjera, tales como: ¿Cómo se constituyen las prácticas docentes? ¿A qué visión sociológica, antropológica, psicológica o pedagógica responden? ¿Cuál es la influencia del medio en sus acciones cuando esto es lo que determina las imágenes?

Con base en las aportaciones de los hallazgos de la investigación, los datos sugieren que las clases no hicieron más que reforzar imágenes preexistentes. El aula se presentó, en la investigación, como un lugar ideal para trabajar en las imágenes de portugués lengua extranjera, ya que no solo convergen los contenidos, sino diversas experiencias culturales y expectativas que los aprendientes y profesores traen consigo, como ya se señalaron autores como Jin y Cortazzi (2001).

Este tipo de investigación nos hace aún más conscientes de 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. Es

importante investigar, en el pensamiento, las imágenes y las actitudes de los estudiantes en relación con el componente cultural para comprender cómo se interiorizan los conceptos teóricos y así mejorar la enseñanza y el aprendizaje del portugués lengua extranjera.

Dicho todo lo anterior, las principales limitaciones del estudio radicarón en la falta de permanencia, participación y frecuencia de los informantes en los cursos de portugués, hecho que delimitó, retrasó y dificultó la realización de las actividades y redujo la cantidad de datos recolectados para análisis. Una estancia más larga en la escuela de idiomas también hubiera sido interesante para el estudio, circunstancia que habría permitido observar el dinamismo de las imágenes con otros grupos del mismo centro y de una forma más concreta, relacionando las imágenes emergidas de cada grupo en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje del portugués como lengua extranjera (entre el grupo y entre grupos de la misma escuela).

A pesar de las limitaciones que presenta toda la investigación, se ha considerado que el resultado final no resta valor a la contribución de este estudio en el campo específico de las imágenes de portugués en el marco de la enseñanza de la didáctica de las lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva, se cree que las imágenes pueden contribuir positivamente al desarrollo y mejora de la praxis en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de portugués como lengua extranjera.

Referencias

- ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. Imagens das línguas na comunicação intercultural: a língua alemã vista por alunos portugueses. En Coelho, L. (org.) **Pontes por construir** (pp. 190-216). Portugal/Alemanha. Porto: Bairro dos Livros, 2015.
- BAJTÍN, M. J. **La estética de creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982.
- BEARE, K. Teaching English to absolute and false beginners. En **ThoughtCo**, 27 dic. 2020. Recuperado de: http://esl.about.com/od/esleflteachingtechnique/a/t_afbeginners.htm, 2016.
- BOLÍVAR BOTÍA, A.; DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CAMBRA, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. París: Didier, Collection L.A.L., 2003.
- CARRASCO PEREA, E. Introduction. In: E. Carrasco Perea (coord.). **Intercomprensión(s): repères, interrogations et perspectives**. Synergies Europe, 5 (pp. 7-12). Recuperado de: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/introduction.pdf>, 2010.
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R., **Perspectives on activity theory**. Nueva York: Cambridge University Press. (pp. 19-38), 1999a.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive visibilization of work: an activity theoretical perspective. En **Computer Supported Cooperative Work** (pp.63-93), 8, 1999b.
- HELGESEN, M. False beginners: activating language for accuracy and fluency. En **The Language Teacher** (pp. 23-29), 11 (14), 1987.
- JIN, L. & CORTAZZI, M. La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? En Byram M. & Fleming, M., **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S., **Psicología social II** (pp.469-493). Barcelona: Paidós, 1984.
- KALAJA, P. **A review of five studies on learner beliefs about Second Language Learning and Teaching: Exploring the possibilities of narratives**. En Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (ed.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning* (pp. 21-38). Jyväskylä: AFinLA, 2015.
- KALAJA, P. Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: A longitudinal study of interpretative repertoires. En Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (ed.), **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching** (pp. 97-123). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016.
- KALAJA, P., DUFVA, H. & ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. En Barkhuizen, A. G. (ed.), **Narratives in Applied Linguistics** (p. 1-26). Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales**, 1. París: Armand Colin, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales**, 2. París: Armand Colin, 1992.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Analyse du discours en interaction**. París: Armand Collin, 2005.
- LURIA, A. R. **Higher cognitive functions in man**. Nueva York: Plenum Press, 1980.
- MARTÍN PERIS, E. Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula. En **Jornadas Internacionales de Didáctica de ELE** (pp. 39-58), Madrid: Ministerio de Cultura, 1987.
- MARTÍN PERIS, E. La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos. **En Cable** (pp. 16-21), 1, 1988.
- MARTÍN PERIS, E. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. En Miquel, L. & Sans, N. (coord.), **Didáctica de E/LE 1** (pp. 167-180), **Actas del Congreso Expolingua**. Madrid: Fundación Actilibre, 1993.
- MARTÍN PERIS, E. El profesor de lenguas: papel y funciones. En Mendoza Fillola, A. (ed.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura** (pp. 87-100). Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, 1998.
- MARTÍN PERIS, E. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? En **redELE**. Recuperado de: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm>, 2004.
- MARTÍN PERIS, E. *et al.* **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. El estudio de casos en la investigación cualitativa. En Martínez Rodríguez, J. B. **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza** (pp. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990.
- MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.
- MOSCOVICI, S. **Psicología Social I**. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1981.
- PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. En **Applied Linguistics** (pp.163-188), 2 (28), 2007.
- PEATY, D. False beginners: who are they and what to do with them. En **The Language Teacher** (pp. 4-5), 11 (14), 1987.
- PEREIRA, M. E. **Psicología social dos estereotipos**. São Paulo: E P. U., 2002.
- PÉREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.
- SWAN, M. False beginners. En Johnson, K. & Morrow, K. (ed.), **Communication in the classroom**. London: Longman, 1981.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. Cambridge: Mass Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje. En **Obras escogidas II**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.
- WERTSCH, J. **Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Anexos

Escanee el código QR para acceder al contenido de la carpeta desde el móvil o tableta

Consultar la carpeta externa, en la que hay los ANEXOS y la hoja de cálculo adjunta:

- ANEXOS – archivo “MATIAS SANTOS, D. N.

Anexos de la tesis.pdf”

- Hoja de cálculo – archivo “MATIAS SANTOS, D. N. Resultado de las categorías [hoja de cálculo].xls”

Carpeta externa disponible en:

<https://drive.google.com/drive/folders/18APBSAKfagIVaJkVlRg3axUYU8YVp0oE?usp=sharing>

Submetido em 17/03/2022

Aceito em 20/05/2022