



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Estudio sobre las imágenes asociadas a la lengua portuguesa por aprendientes plurilingües de PLE en Barcelona

Danielli Neves Matias Santos

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

Estudio sobre las imágenes asociadas a la lengua portuguesa
por aprendientes plurilingües de PLE en Barcelona

Danielli Neves Matias Santos



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

2020

Estudio sobre las imágenes asociadas a la
lengua portuguesa por aprendientes
plurilingües de PLE en Barcelona

PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES,
LES LLENGÜES, LES ARTS I LES HUMANITATS

LÍNIA DE RECERCA: DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

CURSO 2015-2016

Danielli Neves Matias Santos (doctoranda)

Dra. Encarnación Carrasco Perea (directora)

Dr. Joan Perera Parramon (tutor)

Agradecimientos

Una tesis de investigación doctoral es una ardua y larga labor. Son muchos los retos personales y profesionales, originarios de muchas áreas, y de nuestra propia vida. Por ello, en ella se enredan, en mayor o menor medida, muchas de las personas que nos rodean, lo que me permite afirmar lo que sigue: no podría mencionar aquí a todas con las que he tenido relación en los últimos años de esta investigación.

Y por lo tanto, en el intento de no cometer ningún tipo de arbitrariedad, me limitaré a agradecer a todas que hicieron posible esta labor:

¡Muchísimas gracias!

Muito obrigada!

Moltes gràcies!

Vielen Dank!

Thank you very much!

Merci beaucoup!

Dziękuję bardzo!

Resumen

Adoptando una perspectiva sociolingüística, la presente investigación doctoral tiene como objetivo general estudiar la evolución de las representaciones asociadas a la lengua portuguesa por parte de aprendientes adultos plurilingües, en la ciudad de Barcelona, a partir del enfoque etnográfico. La propuesta se divide en tres fases – en la primera utilizaremos herramientas metodológicas variadas para analizar la forma en que, a lo largo del proceso de aprendizaje, se generan y recogen las mencionadas representaciones; la segunda consiste en el análisis de las muestras identificadas en la fase anterior, señalando cuáles son los indicadores que determinarán la evolución de las representaciones observadas; la tercera y última consiste en la comparación del impacto de estas imágenes en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje del idioma. Nuestra propuesta busca no solo identificar lo que piensan estos aprendientes, sino principalmente comprender cómo estas representaciones pueden interferir en el proceso de aprendizaje de la lengua portuguesa, a fin de reflexionar sobre una adaptación metodológica en la práctica docente.

Palabras clave: imágenes, cultura, enseñanza y aprendizaje de PLE.

Resum

Adoptant una perspectiva sociolingüística, el present projecte d'investigació doctoral té com a objectiu general estudiar l'evolució de les representacions associades a la llengua portuguesa per part d'aprenents adults plurilingües, a la ciutat de Barcelona, a partir de l'enfocament etnogràfic. La proposta es divideix en tres fases – a la primera utilitzem eines metodològiques variades per analitzar la forma en què, al llarg del procés d'aprenentatge, es generen i recullen les esmentades representacions; la segona consisteix en l'anàlisi de les mostres identificades en l'anterior fase, assenyalant quins són els indicadors que determinaran l'evolució de les representacions observades; i la tercera i última que consisteix en la comparació de l'impacte d'aquestes imatges en les diferents etapes del procés d'aprenentatge de l'idioma. La nostra proposta busca no només identificar el que pensen aquests estudiants, sinó principalment comprendre com aquestes representacions poden interferir en el procés d'aprenentatge, per tal de reflexionar sobre una adaptació metodològica en la pràctica docent.

Paraules clau: imatges, cultura, ensenyament i aprenentatge de PLE.

Abstract

Adopting a sociolinguistic perspective, the general objective of this doctoral research project is to study the evolution of the representations associated with the Portuguese language by plurilingual adult learners, in the city of Barcelona, through the ethnographic approach. The proposal is divided into three phases – the first one analyses how these representations produced by learners are generated and collected at different stages of the learning process, using various methodological tools; the second consists of analysing the samples identified in the previous phase, showing the indicators that determine the evolution of observed representations; and the third and last one consists of comparing the impact of these representations on the different stages of language learning. Our proposal seeks not only to identify what students think but mainly to understand how these representations may interfere with the learning process, to reflect on a methodological adaptation in teaching practice.

Keywords: images, culture, teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language.

Resumo

Adotando uma perspectiva sociolinguística, a presente pesquisa de doutoramento tem como objetivo estudar a evolução das representações associadas à língua portuguesa por discentes adultos plurilingues na cidade de Barcelona, com base numa abordagem etnográfica. A proposta está dividida em três fases - na primeira utilizaremos várias ferramentas metodológicas para analisar a forma como, ao longo do processo de aprendizagem, são geradas e recolhidas as referidas representações; a segunda consiste na análise das amostras identificadas na fase anterior, apontando quais são os indicadores que irão determinar a evolução das representações observadas; a terceira e última consiste em comparar o impacto dessas representações nas diferentes etapas do processo de aprendizagem do idioma. Nossa proposta busca não apenas identificar o que esses educandos pensam, mas principalmente entender como essas representações podem interferir no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, a fim de refletir sobre uma adaptação metodológica na prática docente.

Palavras-chave: imagens, cultura, ensino e aprendizagem de PLE.

Prefacio

El presente trabajo de investigación doctoral conforma un estudio acerca de la evolución de las representaciones asociadas a la lengua portuguesa por parte de aprendientes adultos plurilingües en la ciudad de Barcelona, España. Se trata de un análisis interdisciplinar que se acerca al pensamiento de los aprendientes desde una perspectiva sociolingüística, nutriéndose, además, de otras áreas de conocimiento (como la lingüística, la didáctica de las lenguas, la psicología y la antropología) y que, aparte, se presenta siempre enmarcado en los sistemas relativos a la didáctica de lenguas extranjeras, en los cuales se fundamenta la naturaleza de este estudio. En nuestra tesis haremos referencia al aprendizaje de portugués como lengua extranjera (PLE).

Una breve introducción sobre el concepto de *imagen* adoptado en nuestra investigación

En una tesis que tiene como objetivo estudiar la evolución de las representaciones de aprendientes plurilingües en la ciudad de Barcelona, el tema de las imágenes de las lenguas y sus hablantes es un punto clave ya que conserva la idea del objeto de nuestro estudio: las imágenes. Por ello, tomamos el concepto de “imágenes de las lenguas en la comunicación intercultural”, de las autoras Araújo e Sá, Melo-Pfeifer y Schmidt (2015).¹

De acuerdo con las autoras, las imágenes son construcciones sociales creadas por individuos y grupos según sus historias y trayectorias de vida y asumen funciones semióticas, cognitivas, afectivas y relacionales relevantes. 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 o del contexto más amplio en el que se encuentran: la creación y la circulación. Dichas imágenes no son estables, sino que evolucionan debido a la influencia de los discursos sociales, en particular los transmitidos

¹ “Imagens das línguas na comunicação intercultural”. Véase detalles en <http://www.ua.pt/cidfff/lale/PageText.aspx?id=9585>.

por los medios de comunicación – estos, a su vez, están influenciados, entre otros, por factores históricos, económicos, políticos y sociales. Además, las imágenes influyen en las prácticas de la lengua y de la educación lingüística, por lo que es importante conocerlas para poder intervenir sobre ellas en una perspectiva de diversificación que favorezca las relaciones de los sujetos con los idiomas y la comunicación.

Compartimos con las autoras la idea de que no hay encuentros interculturales sin mediación lingüística y sin una valoración positiva o negativa de dichas imágenes. Esta valoración es parte de la forma en que el *otro* integra el imaginario colectivo de un pueblo; son formas de referirse (y desde diferentes perspectivas) a ese *otro*.

En este sentido, a lo largo de nuestra tesis, usamos el término **imagen** o **imágenes** teniendo en cuenta el modelo anteriormente presentado.

Aprendizaje y adquisición

De acuerdo con Martín Martín (2004), aunque frecuentemente utilizados de forma indistinta, los términos *aprendizaje* y *adquisición* aportan significados distintos en su origen. Courtney Cazden (1968) define el concepto de *adquisición* en un estudio sobre el desarrollo lingüístico de una lengua materna. Después de Cazden (1968), otros estudios se adaptaron a este concepto, siendo los trabajos posteriores de Stephen Krashen (1983) los que más han contribuido con la difusión del término *adquisición* con su correlativo *aprendizaje*. Krashen (1983) amplía el significado de *adquisición* al *aprendizaje de una segunda lengua* que se produce de forma innata, y señala que nacemos con un sistema de lenguaje determinado. Chomsky (1998), al frente de esta corriente de pensamiento, señala que cada ser humano posee propiedades innatas del lenguaje, nombrando a este mecanismo dispositivo *adquisición de lenguaje*.

No obstante, con base en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001), mantenemos el término tradicional *aprendientes* para referirnos a los que se encuentran en el proceso de adquisición de una segunda lengua o de una tercera lengua, puesto que “aprendiz”

se refiere a *la persona que aprende algún arte u oficio*, mientras que “aprendiente” es un adjetivo que significa *la que aprende* – por ello, según el DRAE (2001), el término más adecuado.

Con base en la línea de los modelos anteriores, en nuestro trabajo de investigación consideramos el *aprendizaje* como el proceso mediante el cual aprender un idioma se hace a través del estudio formal de una lengua, es decir, la enseñanza explícita en un contexto institucional. O sea, asociamos el concepto de aprendizaje a la figura del *profesor* y a las estructuras gramaticales. En cambio, entendemos la *adquisición* como el proceso natural mediante el cual el nivel de competencia de un idioma (o de los idiomas) se hace automático porque es un proceso vivencial. Es decir: mientras el aprendizaje es un proceso consciente (ya que el aprendiente es consciente de que está estudiando una lengua), la adquisición es un proceso inconsciente, dado que el aprendiente no es consciente de que está aprendiendo un idioma, sino que lo adquiere mediante la interacción natural o espontánea.

El plurilingüismo

Según Walsh (2005), como términos, *la inter-, multi- y pluriculturalidad* muchas veces son usados como sinónimos. Un primer paso necesario para aclarar el significado de la interculturalidad, es distinguirla de los otros términos.

Entendemos el concepto de *plurilingüismo* desde el enfoque del Consejo de Europa (CdE) sobre el aprendizaje-adquisición de lenguas, por el que se hace patente la diferencia entre *pluri* y *multilingüismo*. Según Moore y Gajo (2009, p. 150), tanto en francés como en otros idiomas (por ejemplo el alemán) hay palabras diferentes para referirse a la capacidad del individuo de usar varias lenguas (*plurilinguisme/Mehrsprachigkeit*) y a la naturaleza multilingüe de una sociedad determinada (*multilinguisme/Vielsprachigkeit*); en inglés, la misma palabra (*multilingualism*) se ha utilizado para describir ambos fenómenos y, asimismo, los autores explican la evolución del término plurilingüismo en la literatura francesa e inglesa, respectivamente.

Nuestras reflexiones tienen en consideración el escenario lingüístico europeo, según lo conceptualizado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, 2002) para la enseñanza de lenguas. En el MCER (2002) se ve contemplado el concepto de *plurilingüismo* desde una perspectiva más amplia al incluir no solo elementos lingüísticos, sino también culturales, que aluden al pluriculturalismo o a la interculturalidad.

Destacamos que el contexto europeo que supone en MCER no favorece la existencia de una lengua común única, con posicionamiento dominante en la comunicación internacional, pues apoya la idea de que los sujetos sigan estudiando muchas lenguas extranjeras, aunque lleguen a distintos niveles de competencia. Sin embargo, la realidad que vivenciamos en nuestra investigación es muy distinta, una vez que prevalece la hegemonía del inglés (cf., por ejemplo, el capítulo de ANÁLISIS DE LOS DATOS).² Desde esta perspectiva, compartimos la idea de una relación más cercana entre las lenguas extranjeras que se aprenden, así como entre las lenguas maternas y las lenguas extranjeras.³

Atendiendo al contexto de pluralidad lingüística y cultural que encontramos en Europa y basándonos en el MCER (2002),⁴ el plurilingüismo es uno de los puntos más importantes en nuestra investigación, ya que él se desarrolla en un contexto de pluriculturalismo, de manera que la lengua es un aspecto importante de una cultura, así como uno de sus medios de acceso. Entendemos que, igual que las lenguas, las diferencias culturales no coexisten separadamente, sino que se convergen en una competencia pluricultural integrada. Por ello, ponemos de relieve que el concepto de plurilingüismo que asumimos se basa en el modelo de Walsh (2005; 2010), que, a diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional. Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y

² Respuesta de la de la actividad 4 (2016) nivel A1 del informante Consta: “Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto): *Sería una pasada poder viajar por ambos países sin la necesidad de tirar de inglés o esperando que te entiendan, dada su similitud, en castellano, por esto mismo creo que tengo ante mí una perfecta oportunidad de iniciarme en el portugués.*

³ Véase el capítulo de aclaraciones terminológicas, en el que se exponen las nomenclaturas que hemos adoptado para nuestro estudio.

⁴ Sobre todo en el capítulo 14, página 17 del documento.

política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.

Identidad y cultura

Interpretamos en nuestra investigación que uno de los conceptos fundamentales se trata de comprender la situación intercultural en el aula de PLE en la ciudad de Barcelona. Por ello, en nuestro marco teórico dedicaremos un apartado para desarrollar los conceptos de *cultura* e *interculturalidad*. Sin embargo, el concepto de *identidad* también se hace fundamental para comprender la situación intercultural de nuestros aprendientes-objetos de estudio, ya que sugerimos que *cultura* e *identidad* son instancias indisociables. Así que, desde el paradigma de la psicología sociocultural, al igual que Bajtín (1981; 1986), también comprendemos la identidad como dinámica, que progresa a lo largo del tiempo y del espacio. Dicha propuesta se encuentra en la noción de *individuo* o *sujeto* desde la propuesta de Norton y Toohey (2001). Los autores afirman que el postestructuralismo muestra el sujeto como diverso, contradictorio, dinámico y cambiante en el tiempo y el espacio históricos.

Desde un punto de vista psicológico, el término *identidad* surge para explicar los diferentes contextos. De acuerdo con Giménez (2012), esta exigencia surge a causa de los importantes cambios culturales sufridos en nuestra sociedad, como por ejemplo la mundialización de la economía, la instalación de un modelo económico único, que opera sobre los principios de la racionalidad y de la eficacia, y la inclusión de tecnologías y medios de comunicación – y que son la posible causa de los considerables cambios en nuestra sociedad. Según Giménez (2012), a esta situación se ha vinculado el éxodo rural y las transiciones urbanas, lo que dio lugar a grandes ciudades – donde es difícil conservar lazos sociales.

En esta línea de pensamiento accedemos al concepto de *identidad* desde el modelo de la identidad cultural de Fisher (2014), en el sentido de pertenencia a un cierto grupo social, como si fuera un criterio para diferenciarse de la alteridad colectiva. Según el autor, un individuo puede identificarse con uno o más de los objetos culturales de un grupo social,

tales como tradiciones, costumbres, valores, pero dentro de un mismo grupo aparentemente igual existen varias identidades – cada uno de sus componentes se reconoce con varios de los integrantes señalados (ni todos, y ni de la misma manera). Por ello, entendemos *identidad* dentro de *cultura*, tal como hemos hecho en el marco teórico de la presente investigación y, la interculturalidad en cuanto una interacción entre sujetos, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes (Walsh, 2005).

VARIABLES CONTEXTUALES

Los modelos de enseñanza que hemos concebido en nuestra investigación se sitúan en las orientaciones didácticas y cognitivas del aprendizaje-adquisición y de la enseñanza en la cultura occidental, en el marco de los principios constructivistas. Estos principios, a su vez, ayudan en la toma de decisiones fundamentales acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Las experiencias se perciben y se organizan de acuerdo con las capacidades, valores y el interés del sujeto. Respecto a la práctica educativa de la enseñanza y el aprendizaje-adquisición de una lengua extranjera, el contexto en lo que nos ubicamos se enmarca dentro del modelo constructivista, centrado en el sujeto, en sus experiencias previas; dichas experiencias son, para uno, el punto de partida para realizar nuevas construcciones mentales.

Desde la corriente constructivista nos basamos en tres modelos. El primero se enmarca en las aportaciones de Piaget (1969), quien argumenta que la construcción del conocimiento se produce cuando el sujeto interactúa con el objetivo de este conocimiento; el segundo se sitúa en las contribuciones de Vygotsky (1982), al entender que la construcción del conocimiento se produce cuando éste se realiza en la interacción con los demás; y por último, en las ideas de Ausubel (1982), quien argumenta que la construcción del conocimiento se produce cuando es significativo para el sujeto.

Sugerimos que las variables contextuales en las que se produce el aprendizaje de segundas o terceras lenguas pueden influir en todos los aspectos de su adquisición-aprendizaje, así como en las actitudes, las motivaciones del aprendiente. Cenoz y Perales (2000) hacen la distinción entre dos tipos de entornos: el natural, en el que la adquisición de una lengua se da por la

interacción con hablantes de esa lengua y por la observación entre hablantes de dicha lengua en diferentes situaciones comunicativas; y el formal, donde el aprendiente recibe instrucción sobre el funcionamiento de la lengua, y una respuesta u opinión del interlocutor como retorno sobre un asunto determinado. Normalmente la adquisición-aprendizaje de segundas lenguas en entornos formales se da en el aula, aunque también se puede dar a través de la auto-instrucción y con ayuda de materiales didácticos. Desde la perspectiva sociolingüística, Ellis (1990) señala que la diferencia entre los dos entornos afecta a la ubicación, a los participantes, a los temas y a la finalidad de la comunicación. El entorno formal puede ser más limitado que el natural en cuanto a la variedad de las situaciones que influyen en el uso de la lengua.

En el caso de nuestra investigación, el entorno que hemos investigado es un entorno formal, aunque los aprendientes también tienen acceso directo al entorno natural (entendido como contexto *endolingüe*, es decir, en este caso, un contexto o un país lusófono), lo que les facilita aprender la lengua meta por medio del contacto directo con ella. A partir de esta junción de entornos el aprendiente logra del primero de ellos una mayor competencia gramatical y del segundo un incremento del grado de fluidez, según lo constatan algunos estudios sobre la comparación de entornos de aprendizaje, podemos citar los trabajos de Long (1983; 1998), Ellis (1990; 1994), DeKeyser (1991), Freed (1995) y Brecht *et al.* (1995).

Aprendientes adultos

Al tratarse de un estudio en una comunidad adulta, la propuesta de nuestra investigación también se apoya en algunas de las aportaciones de la *andragogía*. De acuerdo con Caraballo (2007), a lo largo de la historia la andragogía ha sido conceptualizada como un método (Lindeman, 1926); una ciencia (Félix Adam, 1977; 1987); la ciencia de la educación de los adultos (Ludojoski, 1986); un conjunto de supuestos (Brookfield, 1984); una serie de lineamientos (Merriman, 1993); una filosofía (Pratt, 1993); una disciplina (Brandt, 1998); una teoría (Knowles, 2001); y como proceso de desarrollo integral del ser humano (Marrero, 2004). Desde esta perspectiva se entiende *andragogía* como el aprendizaje de adultos, tal como propone Knowles (2001); éste autor comparte principios análogos con los del

constructivismo al argumentar lo siguiente: la experiencia del adulto es un elemento fundamental para construir su aprendizaje-adquisición: la adquisición y la enseñanza giran en torno a preguntas; los adultos orientan su aprendizaje en torno a problemas y tratan de aprender a resolver situaciones conflictivas y complejas; los aprendientes adultos traen sus experiencias de vida y conocimientos a la experiencia de aprendizaje.

Otro aspecto fundamental a apuntarse, de acuerdo con Carrasco (2013, p. 9), es que los adultos, contrariamente a un público escolar, no son aprendientes “cautivos”, en la medida en que están aprendiendo la lengua por propia iniciativa e incluso, a menudo, por puro placer, sin ninguna motivación instrumentalista o extrínseca.⁵

⁵ Desde la psicología, hay una distinción entre *motivación intrínseca* y *extrínseca*. La intrínseca es la que el sujeto hace cosas por el hecho de hacerlas. La propia ejecución de la tarea es la recompensa; a diferencia de la extrínseca, basada en recibir recompensas o castigos, la motivación intrínseca nace en el propio individuo. En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, nos basamos en el modelo socio-educativo o socio-psicológico de Gardner y Lambert (1972). Para los autores, la motivación integradora se inscribe en el deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella, mientras que con la instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico (por ejemplo, mejorar su cualificación profesional o académica). Según los autores, ambas orientaciones tienen la misma capacidad de influencia en los logros del aprendizaje.

Listado de figuras

- Figura 1 – Mapa conceptual: resumen de las ideas principales del MARCO TEÓRICO
- Figura 2 – Esquema con resumen de las ideas principales del diagrama de Stern (1983)
- Figura 3 – Proceso de formación de la imagen
- Figura 4 – Estructura de la investigación con base en la propuesta de Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001)
- Figura 5 – Resultado de una encuesta sobre los usos lingüísticos de la población
- Figura 6 – Esquema de las fases de recogida y análisis de datos de la investigación
- Figura 7 – Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del proyecto piloto
- Figura 8 – Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del estudio longitudinal: primer curso de tres
- Figura 9 – Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del estudio longitudinal: segundo curso de tres
- Figura 10 – Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del estudio longitudinal: tercer curso de tres
- Figura 11 – Sección 1 de 6 del cuestionario en línea (*La lengua portuguesa*)
- Figura 12 – Opciones de figuras para representación de la lengua portuguesa
- Figura 13 – Esquema con las etapas del análisis de la investigación
- Figura 14 – Síntesis de las categorías de las imágenes emergidas del análisis

Listado de gráficos, cuadros y tablas

Gráfico 1 – Número de interesados en aprender portugués (representados por años)

Gráfico 2 – Imágenes estereotipadas de los hablantes

Gráfico 3 – El valor de la lengua en el mundo

Gráfico 4 – Ideas sobre el portugués

Gráfico 5 – ¿Qué palabras asocias al portugués?

Gráfico 6 – ¿Qué recuerdos asocias al portugués?

Gráfico 7 – ¿Cuáles son tus lenguas maternas?

Gráfico 8 – ¿Qué lenguas extranjeras hablas?

Gráfico 9 – ¿Qué haces para comprender las conversaciones y las clases en portugués?

Gráfico 10 – Afirmaciones sobre el portugués y su aprendizaje

Cuadro 1 – Preguntas planteadas durante las fases de investigación

Cuadro 2 – Proceso de inscripción en las clases del proyecto piloto

Cuadro 3 – Cuadro analítico de las narrativas verbales

Cuadro 4 – Cuadro analítico de las narrativas visuales

Cuadro 5 – Complementos del Enunciado nº 12: *¿Hay alguna característica que no haya sido mencionada anteriormente?*

Cuadro 6 – Comparativo de las respuestas de los dos grupos

Tabla 1 – Resumen de la estructura de los cursos anuales de portugués de la escuela

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

Tabla 3 – Perfil de los participantes del proyecto piloto

Tabla 4 – Frecuencia informante/ actividad – proyecto piloto (2016) nivel A1

Tabla 5 – Detalles de los participantes del estudio longitudinal

Tabla 6 – Lenguas extranjeras de los informantes del estudio longitudinal

Tabla 7 – Países visitados y motivos de la visita – estudio longitudinal

Tabla 8 – Medios de información sobre la lengua portuguesa y motivos para aprenderla

Tabla 9 – ¿En qué países el portugués es el idioma oficial? ¿Qué lengua es la más importante en el mundo? ¿Por qué?

Tabla 10 – ¿Qué adjetivo mejor describe a las personas de tu nacionalidad? ¿Qué adjetivo mejor describe a los hablantes de portugués?

Tabla 11 – ¿Tus lenguas maternas tienen valor en el mundo? ¿El portugués tiene valor en el mundo?

Tabla 12 – ¿En qué situaciones de tu día a día utilizas el portugués? ¿Qué haces para aprender portugués, además de frecuentar las clases?

Tabla 13 – Motivos para la elección de figuras representativas de la lengua portuguesa

Tabla 14 – Frecuencia informante/actividad: estudio longitudinal (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres

Tabla 15 – Frecuencia informante/actividad: estudio longitudinal (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres

Tabla 16 – Frecuencia informante/actividad: estudio longitudinal (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres

Tabla 17 – Comparativo de la frecuencia de las categorías de las imágenes en el estudio

Índice

Decisiones terminológicas	23
1. Introducción y justificación	26
2. Marco teórico	32
2.1 El paradigma cultural	35
2.1.1 Cultura: multi-, pluri- e interculturalidad	42
2.1.2 La interculturalidad.....	44
2.1.3 La interculturalidad en Europa	49
2.2 El paradigma lingüístico cognitivo	50
2.2.1 De la lingüística a la lingüística cognitiva	51
2.2.2 La relación <i>lenguaje y cognición</i>	53
2.2.3 De la competencia comunicativa hacia la intercultural	57
2.3 El paradigma socioafectivo	65
2.3.1 Las representaciones sociales	67
2.3.2 La identidad	69
2.3.2.1 La identidad desde la Psicología Social	70
2.3.2.2 La identidad desde la Sociología	70
2.3.2.3 La identidad desde la Antropología	71
2.3.2.4 La identidad desde la Pedagogía	72
2.3.3 De la representación social al concepto de <i>imagen</i>	73
2.3.4 El concepto de <i>imagen</i> en nuestra investigación	76
2.3.5 <i>Imagen</i> : un concepto híbrido	80
2.4 El paradigma didáctico	85
2.4.1 La competencia intercultural en el contexto de LE	88
2.4.2 La relevancia didáctica del concepto de <i>imagen</i>	94
3. Objetivos y preguntas de investigación	97
3.1 Objetivos específicos	98

4. Paradigmas de la investigación y opciones metodológicas	99
4.1 Parte Teórica	99
4.1.1 La investigación etnográfica e interpretativa	100
4.1.2 La validez y la fiabilidad de la investigación cualitativa	103
4.1.3 El análisis del material recopilado	106
4.1.4 El diseño de la investigación	108
4.1.4.1 Fase pre activa	109
4.1.4.2 Fase interactiva	109
4.1.4.3 Fase post activa	110
4.1.5 La contextualización o identificación	111
4.1.6 Los procesos de saturación y profundización	111
4.2 Parte Empírica	112
4.2.1 El panorama sociolingüístico en Cataluña entre 2003 y 2018	113
4.2.2 El perfil de los informantes	115
4.2.2.1 <i>Los falsos principiantes versus aprendientes con una lengua románica L1</i>	116
4.2.3 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos	118
4.2.4 La selección de datos para el análisis	121
4.2.5 La transcripción	122
4.2.6 El proyecto piloto	123
4.2.6.1 Esquema resumido del proyecto piloto	124
4.2.6.2 El contenido y la orientación de las clases del proyecto piloto	126
4.2.7 La trascendencia del proyecto piloto al estudio longitudinal	127
4.2.8 El trabajo de campo: estudio longitudinal	128
4.2.9 Contextualización del estudio longitudinal	129
4.2.10 Actividades realizadas en el estudio longitudinal	132
5. Análisis de los datos	134
5.1 Primera fase de la investigación: análisis del proyecto piloto	150
Actividad 1 (2016) nivel A1: “¿Qué te ha motivado a aprender portugués?” (pregunta acompañamiento – correo electrónico de inscripción en el curso)	151
Actividad 2 (2016) nivel A1: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (cuestionario)	157
Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)	170

Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)	174
Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)	179
Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)	183
5.1.2 Síntesis global del análisis del proyecto piloto (2016) – nivel A1	187
5.2 Segunda fase de la investigación: análisis del estudio longitudinal	195
5.2.1 Primer análisis del estudio longitudinal	197
Curso 2016-2017 nivel A1: primer curso de tres	198
Actividad 1 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (cuestionario en línea)	199
Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)	221
Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)	227
5.2.1.1 Síntesis global del análisis (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres	233
Curso 2017 – 2018 nivel A2: segundo curso de tres	237
Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)	238
Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)	244
Actividad 3 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (<i>focus group</i>)	252
5.2.1.2 Síntesis global del análisis (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres	261
Curso 2018 – 2019 nivel B1: tercer curso de tres	264
Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)	265
Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)	270

Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)	276
5.2.1.3 Síntesis global del análisis (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres	284
5.2.2 Segundo análisis del estudio longitudinal: el estudio de caso	289
Primera recogida de imágenes de Remei (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres	291
Segunda recogida de imágenes de Remei (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres	293
Tercera recogida de imágenes de Remei (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres	293
Primera recogida de imágenes de Roser (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres	294
Segunda recogida de imágenes de Roser (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres	295
Tercera recogida de imágenes de Roser (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres	295
Primera recogida de imágenes de Pedro (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres	296
Segunda recogida de imágenes de Pedro (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres	296
Tercera recogida de imágenes de Pedro (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres	297
5.2.2.1 Síntesis global del análisis (2016 – 2019) del estudio de caso	298
5.3 Tercera fase de la investigación: análisis comparativo entre el proyecto piloto y el estudio longitudinal	307
5.3.1 Síntesis global del análisis comparativo entre el proyecto piloto y el estudio longitudinal	310
6. Resultados y discusiones sobre los resultados	316
¿Qué imágenes asocian los aprendientes a la lengua portuguesa a lo largo de su proceso de aprendizaje?	319
6.1 La lengua portuguesa representada por sentimientos del sujeto con relación al portugués o elementos que remiten al campo temático de la afectividad	327
6.2 La lengua portuguesa representada por sentimientos del sujeto con relación a la enseñanza y aprendizaje de portugués o elementos que remiten al campo temático de la cognición	329
6.3 La lengua portuguesa representada por elementos culturales	331
6.4 La lengua portuguesa asociada a una nación	332
6.5 La lengua portuguesa representada en contextos de comunicación y como facilitadora de la comunicación entre los sujetos	333

6.6 El aprendizaje de portugués asociado al crecimiento o a la realización personal	338
6.7 La lengua portuguesa reflejada en la empatía con los hablantes de portugués y el modelo de "hablante nativo" a seguir	344
Las imágenes evocadas en el estudio de caso	350
6.8 Informante: Remei (resultado de las actividades realizadas entre los cursos 2016 – 2019)	351
6.9 Informante: Roser (resultado de las actividades realizadas entre los cursos 2016 – 2019)	353
6.10 Informante: Pedro (resultado de las actividades realizadas entre los cursos 2016 – 2019)	355
Grado de recurrencia de las imágenes de nuestra investigación.....	356
¿En qué medida estas imágenes motivan dicho aprendizaje?	358
¿Qué imágenes son resistentes o no al cambio en el proceso de aprendizaje?	362
6.11 ¿Cuáles son las constantes y las diferencias en este diagnóstico?	364
El enfoque pragmático: el impacto de las imágenes en el aula	366
7. Conclusiones	370
7.1 Síntesis de la discusión de los resultados	372
7.1.1 Las características compartidas por los aprendientes	375
7.1.2 Las imágenes observadas en nuestra investigación	376
7.1.3 El aprendizaje de PLE fuera y dentro del aula	378
7.2 Aportaciones de la investigación	380
7.3 El impacto de las imágenes en el proceso de aprendizaje de PLE	384
7.4 Límites de la investigación y reflexiones pedagógicas	386
7.5 Futuras líneas de investigación	387
Bibliografía	389
Anexos	441

Decisiones terminológicas

En primer lugar, hemos de señalar que, a lo largo de esta tesis doctoral, en algunas ocasiones nos referiremos al portugués como lengua extranjera con la abreviación PLE, siguiendo la propuesta de Ramos Sollai (2011).

En segundo lugar, utilizamos el término “lengua meta” (del inglés, *target language/object language*) y, en adelante, la abreviación LMt, lo que entendemos como la lengua objeto de aprendizaje-adquisición, ya sea formal o natural.

En tercer lugar – con base a la propuesta del *Diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes* (2016) – por “lenguas maternas” entendemos la primera lengua que se aprende en la infancia y que normalmente deviene como instrumento natural de pensamiento y comunicación. Aún según esta propuesta, con el mismo sentido también se emplea “lengua nativa” y, con menor frecuencia, “lengua natal”. En nuestra investigación, siguiendo la propuesta de Carrasco Perea (2019), empleamos el término “lenguas maternas” (en adelante, la abreviación LM) en contraposición a “lengua extranjera” (en adelante, abreviado como LE) o LMt.

Entendemos LE en el sentido de lengua meta y al margen del orden de que sea la segunda o tercera etc. En nuestro caso en particular, designar LE únicamente como L1, L2 o L3 sería ambiguo e inadecuado para sujetos plurilingües, sobre todo en la ciudad de Barcelona, puesto que, en las familias catalanas, con frecuencia existe un bilingüismo familiar (castellano-catalán o viceversa). Además, denominar L2 a una LE hace pensar que dicha LE es la segunda en el repertorio del individuo cuando, sobre todo en zonas bilingües como Cataluña, esa lengua extranjera es, como mínimo, la tercera. Por todo ello, hemos decidido por:

- LM – Lenguas maternas (la que se utiliza en el ámbito familiar), asumiendo, algunas veces, la existencia de una o más de una, considerando también el bilingüismo familiar en las Comunidades Autónomas de España;
- LE o LMt – Lengua extranjera o lengua meta.

En cuarto lugar, respecto a las tipologías de los aprendientes de portugués, nos apoyamos en la terminología que sugiere Ramos Sollai (2011):

- *PL2 (portugués como segunda lengua)* – se refiere al aprendiente que no tiene el portugués como LM y, por cualquier motivo, vaya a vivir en un país donde el portugués sea la lengua oficial; en este caso, puntualizamos que el número 2 no supone que el portugués sea la segunda lengua en el repertorio del individuo. Es decir, hacemos referencia al aprendizaje/adquisición (aprendizaje formal y/o informal) en contexto endolingüe.
- *PLE (portugués lengua extranjera)* – hace referencia a quien estudia portugués en cualquier país donde el portugués no sea el idioma oficial; o sea, hacemos referencia al aprendizaje/adquisición (aprendizaje formal y/o informal) en contexto exolingüe.

En quinto lugar, utilizaremos los términos “aprendiente” o “estudiante” para referirnos a la persona que aprende una LE, de manera indistinta.⁶

En sexto, adoptamos como medición del nivel de comprensión y expresión (tanto oral como escrita) de una LE la que se propone en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002). En él se establecen seis niveles de conocimiento para todas las lenguas comunitarias, todos descritos y adoptados en nuestra investigación:

- Nivel A1 – nivel iniciación. En este nivel el aprendiente es capaz de comprender y expresar acciones muy sencillas y cotidianas, referentes al entorno más cercano, así como mantener conversaciones siempre y cuando sean a velocidad lenta y/o cuando la otra persona esté dispuesta a repetir; o rellenar formularios con sus datos personales.
- Nivel A2 – nivel básico. El aprendiente comprende temas de interés personal y es capaz de captar la idea de mensajes claros. Además, puede mantener conversaciones que sean sencillas y claras o escribir cartas personales.

⁶ Véase el PREFACIO de esta tesis.

- Nivel B1 – nivel intermedio. En este nivel el aprendiente es capaz de entender las ideas principales de discursos habituales; comprende textos escritos en un lenguaje normal y puede participar en una conversación de temas personales o cotidianos; es capaz de escribir textos desarrollados sobre un amplio abanico de temas.
- Nivel B2 – nivel intermedio alto. En este nivel el aprendiente comprende discursos extensos y es capaz de leer textos que tienen un punto de vista concreto. Además, puede participar en conversaciones de forma fluida y escribir textos claros con un punto de vista determinado.
- Nivel C1 – nivel avanzado. El aprendiente comprende textos incluso cuando no están bien estructurados, cuando se presentan descripciones detalladas de una amplia serie de temas y cuando puede escribir sobre temas complejos.
- Nivel C2 – nivel muy avanzado. Cuando el aprendiente comprende la lengua sin ningún tipo de dificultad, es capaz de leer con total facilidad y de entablar conversaciones de cualquier tipo.

Por último, utilizaremos la abreviación DL para hacer referencia a Didáctica de las Lenguas y la abreviación IC con referencia a la Intercomprensión.

1. Introducción y justificación

La presencia de diferentes idiomas en el aula de Portugués Lengua Extranjera (a partir de ahora PLE) debe entenderse como un aspecto enriquecedor, característico de la realidad del aula. La estructura de la sociedad occidental, en específico la catalana – definida por el crecimiento demográfico y el efecto de la constante movilidad de los sujetos –, hace que las comunidades sean un conglomerado de lenguas y culturas. Este panorama implica que la realidad de la enseñanza-aprendizaje de PLE sea cada vez más diversa desde el punto de vista lingüístico y cultural. Por ello, se hace necesario investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje de PLE desde una perspectiva de contextos y sujetos plurilingües.

En este caleidoscopio lingüístico y cultural, es necesario que se valore y se posibilite la construcción de un ambiente cohesionado por sujetos respetuosos hacia la lengua y la cultura de los demás. Dicho contexto requiere un abanico diversificado de conocimientos, tanto de la perspectiva docente como de la discente, de manera que el contexto bilingüe catalán sea, por el presente estudio, la primera vía para la pluralidad entendida en el aula de PLE. Es por ello que nuestra investigación se inscribe en una realidad *plurilingüe e intercultural*.

Las lenguas son parte de las identidades personal y cultural y a ellas están vinculadas. Además de las lenguas maternas, los sujetos son capaces de añadir nuevas lenguas al repertorio lingüístico a lo largo de la vida. La adquisición-aprendizaje y el uso de estos nuevos repertorios lingüísticos tienen diferentes finalidades: laboral, educativa, intercambios culturales e, incluso, por pasión al aprendizaje de lenguas en sí mismo. De esta manera, entendemos que la utilización de los idiomas dependerá de los objetivos y de los contextos de cada uno de los sujetos implicados en este proceso.

Asimismo, si lo que se intenta es que las futuras prácticas didácticas en PLE promuevan un entorno plurilingüe, acorde con las propuestas europeas (orientadas hacia la construcción de un repertorio lingüístico diversificado, hacia la promoción de la diversidad lingüística y cultural y del respecto a los demás), se hace necesario investigarlas desde el punto de vista de

los aprendientes, respecto a la lengua portuguesa y sus hablantes. O sea, en este escenario, es imprescindible analizar e interpretar las trayectorias de los aprendientes de PLE si lo que se quiere es la expansión de las actuaciones más allá del aula: sensibilizar a los profesores de PLE a procesos de reflexión que les permitan hacer evolucionar sus propias imágenes hacia la perspectiva plurilingüe y, así, aprender a gestionar la complejidad lingüística y cultural de los entornos del aula de lengua extranjera.

De acuerdo con Araújo e Sá y Pinto (2006) el concepto de imagen/representación ha tomado un lugar central en la Didáctica de Lenguas (a partir de ahora DL), en particular en el marco de los estudios sobre los procesos de construcción y desarrollo de habilidades plurilingües y la comunicación intercultural. Según sugieren algunos estudios en el ámbito de las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos – Alves-Mazzoti (1994), González, Verdugo y Maytorena (2000), Campos y Loureiro (2003), Carvalho (2003), Pievi y Echaverry (2004), D’Andrea y Corral de Zurita (2006), Azzam (2007) y Galán (2009) – las imágenes que uno construye hacia una lengua permiten comprender sus actitudes y comportamientos hacia la misma, especialmente en lo que hace referencia a la relación afectiva que va construyendo con ella.

Dicho esto, son varios los aspectos designados cuando se hace referencia a la cultura de una lengua extranjera (LE), pero desde nuestro punto de vista hay una cierta desatención en el estudio de un parámetro cultural que, sin embargo, es importante en el aprendizaje de una LE: reconocer las imágenes/las representaciones más significativas en relación con una lengua y sus hablantes. Estas imágenes son el primer contacto que el sujeto experimenta antes de aprender el idioma que quiere aprender, son un *bagaje cultural*⁷ que los aprendientes de una LE transportan incluso antes mismo de su proceso de aprendizaje. Es decir, las experiencias y los conocimientos que recogemos de una sociedad – y que se fosilizan como parte de nuestras costumbres – nos ayudan a expandirnos en un entorno y nos determinan como parte de una comunidad específica a lo largo de nuestras vidas.

De ahí, surge nuestro interés por la temática de *las imágenes*, dado que la influencia en actitudes y comportamientos determinan aptitudes y resultados de aprendizaje. Asimismo,

⁷ En este estudio se entiende por *bagaje* “el conjunto de conocimientos o noticias de que dispone alguien” (RAE, 2014).

situándonos en el marco de las investigaciones sobre el tema de la enseñanza-aprendizaje de PLE, los estudios sobre imágenes/representaciones son recientes y relativamente poco se ha tratado sobre las *imágenes de las lenguas* desde el punto de vista del aprendiente y, además, en contextos de educación y formación – De Pietro y Müller (1997; 2001), Cain y De Pietro (1997), Araújo e Sá y Pinto (2006), Melo (2006), Castellotti y Moore (2002), Basilio (2017), Araújo e Sá, Melo-Pfeifer y Schmidt (2015), Melo-Pfeifer y Simões (2017), Pinto (2005; 2012), Schmidt (2011) y Araújo e Sá (2019).

En este sentido, el enfoque del estudio se justifica por el hecho de dar respuesta a las preguntas de investigación que plantean los diferentes autores mencionados en el párrafo anterior, desde los campos de las imágenes, la educación plurilingüe y las narrativas multimodales, respectivamente.

Otro aspecto de interés que ha motivado nuestra investigación es el perfeccionamiento de las metodologías sobre la forma de enseñar y aprender un idioma extranjero a lo largo del tiempo. Es cierto que, en un primer momento, se daba por sentado que el estudio del vocabulario y el estudio de la gramática debían prevalecer sobre el estudio de la cultura. Sin embargo, el enfoque comunicativo otorga a la cultura la misma importancia que a la lengua y al léxico. Como argumentaba Hymes (1971), el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua no puede limitarse inicialmente sólo al contenido léxico y lingüístico; el contenido cultural es esencial para afrontar este proceso, ya que el idioma posee una función y es parte de un contexto sociocultural. Además, autores como Fang (1996), Richards (1998) y Borg (2003) conciben la enseñanza como una actividad de pensamiento y los profesores como individuos que construyen sus propias teorías sobre la enseñanza; es decir, los docentes dejan de ocupar el papel de personas dominantes de un conjunto de principios generales y de teorías desarrolladas por expertos para asumir el papel de mediadores del conocimiento.

La problemática de este estudio se debe asimismo a la coexistencia, en una misma persona, de los roles de profesora de PLE y de aprendiente de LE en proceso de aprendizaje de castellano, inglés, francés, catalán y alemán. Como profesora en diferentes academias de idiomas en Barcelona, he podido observar, en el aula, la actitud de los aprendientes respecto a sus percepciones sobre la adquisición de la lengua portuguesa y de la cultura afro-luso-

brasileña. Se ha contemplado, de manera informal, que el desarrollo de las clases estaba estrechamente relacionado con las imágenes que estos aprendientes asociaban al idioma que aprendían. Por ejemplo, en clase se han oído comentarios como: “portugués es una lengua fácil porque se parece al catalán”, “puedo aprender portugués en poco tiempo”, “hablan cantando” etc.

Las imágenes influyen en las formas de pensamientos, en los comportamientos y en las acciones, por lo cual es necesario que los aprendientes de PLE y los docentes tengan espacio para reflexionar y para que sean conscientes y reformulen sus imágenes acerca del *otro*, de su lengua y de su cultura mientras aprenden.

Como resultado de los fenómenos de la práctica docente surge la realización de la presente investigación sobre el tema de las imágenes – de imágenes específicamente relacionadas con la lengua portuguesa, por lo que se pretende justificar, más adelante, la relevancia del estudio de dichas representaciones y de su toma de consideración en la praxis.

En esta perspectiva, gracias a la reflexividad que nos brindan las narrativas multimodales en esta tesis, se ha permitido a los sujetos desplegar imágenes sobre la lengua portuguesa y sus hablantes desde los diferentes niveles de experiencia. Es decir, hemos utilizado de las producciones multimodales como elementos reflexivos para la generación de datos en investigaciones contextualizadas en prácticas sociales, culturales y educativas. Por medio de diferentes lenguajes se han formado maneras de ver y representar el mundo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los distintos modos de expresión nos han permitido aprehender diferentes formas de experiencia, atribución y construcción de sentido en consonancia con la realidad de cada aprendiente. En nuestro estudio se entiende la multimodalidad como forma de analizar el posicionamiento del sujeto y su movilidad en relación con los aspectos socioculturales y con las posibles alternativas de construir la realidad.

El objetivo de esta tesis, por tanto, es aislar y analizar las imágenes que emergen del aula de PLE sobre el portugués y sus hablantes a través de la reflexión multimodal para identificar,

categorizar y observar cómo dichas imágenes impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

A continuación, presentamos una síntesis del contenido de cada capítulo.

Estructura de la tesis

En el primer capítulo, de INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN, ubicamos al lector en nuestra temática y explicamos lo que ha supuesto el desarrollo de la presente investigación.

En el capítulo segundo, de MARCO TEÓRICO, proporcionamos al lector un panorama resumido a partir de diferentes corrientes teóricas que guardan conexión con nuestro estudio y defienden teóricamente nuestra investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje - adquisición de PLE. Más que en las conclusiones de estos modelos hemos puesto atención en las relaciones entre sus ideas, teniendo en cuenta que se trata de recoger pensamientos y cuestiones que han quedado por continuar. Así, damos a conocer los planes científicos de referencia, partiendo de su origen, profundizando en las necesidades actuales de la investigación. Dichos paradigmas responden a aquello que se quiere conseguir a través de nuestra investigación: poner de relieve el aprendiente de PLE, cuyos problemas – a los que hemos de buscar solución desde la investigación – no están ni en el portugués en sí, ni en el aprendiente, sino en la sociedad como un todo, en los desafíos derivados de una cultura híbrida, en los efectos que la globalización genera en la percepción y en la estima social, cultural y económica de las lenguas. Es decir, las dificultades se trasladan a la *fuerza* de las lenguas en sociedad y sus relaciones asimétricas.

Por tanto, desde nuestro punto de vista, los modelos seleccionados necesitan ser trasladados del conocimiento científico al saber aplicado en el aula: es decir, la atención a la diversidad lingüística y el valor de la interculturalidad.

En este sentido, nuestro MARCO TEÓRICO propone un diálogo con conceptos de Antropología, Lingüística, Psicología, Sociología y Didáctica de las Lenguas, desde las siguientes temáticas: cultura, multi-, pluri- e interculturalidad; lingüística cognitiva; la relación entre lenguaje-cognición y las competencias comunicativa e intercultural; el carácter

socioafectivo de las lenguas; las creencias; las representaciones sociales y el concepto de imagen en nuestra investigación; y, por fin, la didáctica, en especial la competencia intercultural en el contexto de LE y la relevancia didáctica del concepto de imagen.

En el capítulo tercero se aclaran los OBJETIVOS y nuestras PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN. Ya en el cuarto capítulo, se definen los PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN y las OPCIONES METODOLÓGICAS adoptadas en nuestro análisis de datos. Es decir, en ello tratamos del modelo conceptual, el diseño de la investigación, los métodos de recogida de datos, los criterios de análisis y de interpretación, las categorizaciones y los patrones emergidos del estudio de los datos.

En el capítulo quinto se encuentra el ANÁLISIS DE DATOS. Se caracteriza por ser de carácter cualitativo, longitudinal y por generar datos a partir de actividades multimodales.

En el sexto capítulo se presentan los RESULTADOS Y DISCUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS. Sobre todo en este capítulo, nuestro objetivo se centra en dar respuestas a las preguntas de investigación.

Al final, en el último capítulo se presentan las CONCLUSIONES y las perspectivas de nuestro estudio. En esta última parte también se apuntan las limitaciones y las futuras líneas de investigación con relación al aprendizaje de portugués como LE.

2. Marco teórico

Las palabras, según en boca de quién, tienen ese poder, el de darnos a conocer el mundo, desde luego, pero también el de prolongar y guardar memoria del encantamiento y el misterio con el que viene a nosotros.

ANDRÉS TRAPIELLO (2016)⁸

El objetivo de este capítulo es desarrollar una fundamentación teórica para sostener nuestra propuesta de investigación doctoral. Esta, a su vez, se sitúa en el campo del estudio del pensamiento de los aprendientes de portugués lengua extranjera (PLE) y en donde, principalmente, se sigue el planteamiento de la cuestión de las imágenes asociadas al PLE en un entorno social específico: el de aprendientes adultos plurilingües, en aulas multiculturales, que viven y estudian la lengua meta en la ciudad de Barcelona. Por ello, nos ha parecido importante hacer una panorámica histórica, dentro de la investigación en Didáctica de las Lenguas (DL) y Culturas, del estudio de la imagen que tienen los aprendientes respecto a la lengua meta, entendida como extranjera. Hemos buscado sobre todo explicar qué entendemos por imagen (*versus* representación, por lo menos y, por ejemplo), situándonos en el conjunto de teorías, enfoques, conceptos, categorías y algunos estudios previos más relevantes en diferentes áreas del conocimiento con el fin de aplicarlos a cada uno de los aspectos de la investigación: cultura e interculturalidad, competencia comunicativa e intercultural, representación social, imágenes y práctica educativa de la enseñanza y aprendizaje de PLE.

Todo eso resulta en una línea de investigación interdisciplinaria que constituye, a su vez, un abanico que integra Antropología, Lingüística, Psicología, Sociología y DL. Es decir, en nuestro recorrido por la literatura especializada en enseñanza y aprendizaje de LE proponemos un diálogo multidisciplinar, enfocando conceptos como la sociolingüística propuesta por Dell Hymes (1972), la psicología-cognitiva de Flower y Hayes (1980), la

⁸ En *Magazine Digital* 10 de julio de 2016. Artículo nombrado “Las cosas por su nombre”. Disponible en: <http://www.magazinedigital.com/opinion/las-cosas-por-su-nombre>. Acceso el: 18 ago. 2020.

perspectiva sociocultural de la psicología de Vygotsky (1982), la lingüística de Bajtín (1982), la reflexión metalingüística de Olson y Torrance (1995); así como el estudio del pensamiento desde el punto de vista cognitivo de Woods (1996). Todas estas disciplinas interdependientes (Lingüística General, Psicología, Psicolingüística, Sociolingüística) confieren fundamentos teóricos necesarios y sostienen las relaciones que se consiguen de la realidad en torno a las cuestiones que se dan en las etapas de enseñanza y aprendizaje, en general, y en el proceso lingüístico, en particular. O sea, en este capítulo se desarrollarán ideas que, con la integración del análisis de aspectos empíricos, proporcionarán una argumentación sustentable de la temática de la investigación.

En líneas generales, elaboramos el MARCO TEÓRICO de nuestra investigación a partir de la lectura interpretativa y del diálogo con los autores de los discursos relevantes a los objetivos de la presente investigación. Primero, situándonos en el paradigma de la Psicología Social Europea, fundamentalmente en la desarrollada acerca de las representaciones sociales de Moscovici (1961), Jodelet (1984) y Moliner (1996), al entenderlas como imágenes sociales; siendo éste el punto de referencia que articula la idea principal de nuestro trabajo de investigación doctoral en el área de DL. Segundo, entendiendo al *lenguaje* como consecuencia de una actividad destinada a una finalidad; basándonos en la Teoría de la Actividad de Luria (1980) y Engeström⁹ (1999^a; 1999^b). Tercero, situando al aprendizaje de LE como un proceso social en el ámbito de un ambiente cultural, ubicándonos, de esa manera, en el modelo de la psicología sociocultural de Wertsch (1991). En cuarto lugar, fundamentándonos en el modelo del análisis de la interacción de Kerbrat-Orecchioni (1990; 1992), a través de la cual se despliegan los procesos de aprendizaje (es decir, se analiza la interacción, que es la que da lugar al aprendizaje). Y, finalmente, en el ámbito de la etnografía, seguiremos la propuesta educativa postulada por Cambra (2003), que concibe a las actividades de los individuos y sus acciones en contextos culturales específicos.

⁹ Sabemos que el autor a la Teoría de la Actividad la vincula más al hecho de aprender que al de usar una lengua; sin embargo, en nuestra investigación la tomamos porque, al hacer el análisis de los datos del material recogido, trabajamos con algunas de las respuestas que la Teoría del Aprendizaje debe responder. Preguntas centrales como: (1) ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje?, ¿cómo se definen y se ubican?; (2) ¿Por qué aprenden?, ¿qué los hace realizar el esfuerzo?; (3) ¿Qué es lo que aprenden?, ¿cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje?; y (4) ¿Cómo aprenden?, ¿cuáles son las acciones clave o los procesos de aprendizaje? Dichos planteamientos son las cuatro preguntas (directa o indirectamente) utilizadas para examinar la Teoría del Aprendizaje Expansivo según Engeström (1987; 1999b), desarrollada en el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural.

Teniendo en cuenta el itinerario de corrientes teóricas recorrido en nuestro marco referencial y el complejo campo que se puede formar a partir de los mismos, hemos decidido desdoblarlo de tal manera que sirva de base teórica consolidada en cuatro ejes de soporte teórico – que a la vez atribuyen sentido a la investigación dentro de nuestra propuesta y soportan al objeto de nuestro estudio: los aprendientes. A estos cuatro ejes que sostienen nuestro MARCO TEÓRICO los hemos denominado: el *paradigma cultural*, que abarca la temática de la cultura y de la interculturalidad; el *paradigma lingüístico cognitivo*, que comprende la temática de las competencias comunicativa e intercultural; el *paradigma afectivo-social*, que incluye lo referido a las creencias, representaciones sociales e imágenes; y, por último, el *paradigma didáctico*, que implica la práctica educativa de la enseñanza y el aprendizaje de LE.

Todos ellos se ven organizados y conectados de una manera que demuestran y defienden teóricamente nuestro estudio en el campo de la enseñanza y aprendizaje de PLE. En síntesis, apelando a conceptos de Antropología, Lingüística, Psicología, Sociología y DL, y estableciendo así una reflexión sobre lo que ocurre en el aula de PLE, proponemos cuatro enfoques teóricos desarrollados a lo largo de este capítulo con el fin de justificar, orientar, analizar y concluir nuestra investigación doctoral en el campo de la DL.



Figura 1 Mapa conceptual: resumen de las ideas principales del MARCO TEÓRICO

Elaboración propia

2.1 El paradigma cultural

Empezamos nuestro MARCO TEÓRICO por el estado de la cuestión sobre la teoría de la cultura debido a que, sin una definición respecto a la noción de la misma – y que asumimos en nuestra investigación doctoral en DL –, no es posible desarrollar un proyecto en la enseñanza y el aprendizaje en PLE. Por otra parte, resaltamos el hecho de que se plantea en nuestro MARCO TEÓRICO la visión antropológica de cultura, desde la perspectiva del pensamiento occidental; es decir, desde la Sociología y tomando a la lengua como una herramienta en la comunicación en un determinado contexto social (Lema Bendaña, 1990-1991). En nuestro trabajo de investigación doctoral entendemos al *lenguaje* y la *cultura* desde la Sociolingüística y el aspecto sociocultural en la enseñanza de LE. En realidad, nos cuestionamos, sobre todo, acerca de *qué es cultura* y *qué relaciones se reflejan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE*.

Desde un punto de vista cultural, este estudio se respalda conceptualmente en la perspectiva sociocultural de Bajtín (1982) y las nociones fundamentales de su teoría estética literaria. Ésta nos brinda evidentes elementos de contacto con las ideas que Vygotsky (1982) dedica al lenguaje como instrumento generador de pensamiento. Tomamos en consideración, principalmente, la metodología desarrollada por Mijaíl Bajtín para estudiar la comunicación discursiva, en la que utiliza conceptos como los de género discursivo, intertextualidad o enunciado. Además, desde la psicología sociocultural de Wertsch (1991), entendemos el aprendizaje como un proceso social en el marco de un contexto cultural.

Nuestro objetivo es acercarnos a algunos autores del discurso desde las diferentes interpretaciones del concepto clave de *cultura*, dentro del ámbito de la antropología del pensamiento occidental. Para dicho fin, tenemos en cuenta las discusiones que surgen en la disciplina en sí misma y entre las diferentes interpretaciones de los autores en que nos apoyamos en este MARCO TEÓRICO. Como consecuencia de la postura asumida en este sentido, logramos evidenciar una problemática actual acerca de los conflictos que surgen gracias a las distintas posibilidades que brinda el concepto de cultura, pero que buscan que se las comprendan como a un todo.

De acuerdo con Harris (2006) y Colín Castañeda (2013), las bases sobre las cuales los antropólogos construyeron un concepto formal de *Cultura* se encuentran en la obra de John Locke, *An essay concerning human understanding*, de 1690, en la que se comienza a reconocer la influencia determinante del medio en la conducta individual y social. Dicho esto, el intento de conceptualización de *cultura* no solo nos parece legítimo al tratarse de una investigación doctoral relacionada con la enseñanza y aprendizaje de LE, sino también como consecuencia de la óptica de la interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de LE, ya que éste es una de las connotaciones contemporáneas de cultura sobre las cuales se apoya una parte de nuestro estudio. De esta manera, nos parece coherente plantear qué noción de cultura asumimos en nuestra investigación doctoral, tomando como soporte la propuesta de Hymes (1999) al entender que es necesario moverse en el espacio donde transitan las cosas – ya que existe una conexión crítica entre el lenguaje y las formas de pensar, y en la forma con que patrones lingüísticos diferentes moldean diferentes patrones de pensamiento.

Ante eso, empezamos con la premisa de que la palabra “cultura” está presente en nuestro uso cotidiano, incluyendo, entre otros, centros escolares y universitarios. Barrera Luna (2013, p. 2), al tratar el tema de las definiciones, los debates y los usos sociales del término, comenta que buena parte del imaginario colectivo contemporáneo sitúa “cultura” en aquello intangible que define a un grupo usualmente extraño y diferente – el *nosotros* y el *otro* – para la masa de espectadores, oyentes y demás categorías que se quiera encontrar.

Teniendo en cuenta los distintos matices del término “cultura” y la flexibilidad que comporta su conceptualización, desde el discurso de la Antropología aceptamos la postura de Clifford Geertz (2003) que sugiere que se evite la dispersión teórica ya que, entre los trayectos posibles, es necesario elegir uno.

Es por ello que nos centraremos en las investigaciones más recientes acerca de la conceptualización de la cultura; de todas ellas, la propuesta de Fajardo Salinas (2011) es la que más se acerca a nuestra perspectiva. Dicha autora cuestiona el momento en que comenzó la discusión respecto al significado de cultura y la preocupación por la existencia de diferentes culturas, mencionando el concepto de cultura formulado por el sociólogo español Antonio Ariño (2000), quien propone una síntesis de diferentes autores que, a su vez, son pertinentes

para nuestra investigación, ya que, como mencionamos, respaldan el posicionamiento que asumimos en el presente estudio.

Desarrollaremos el inicio de la discusión sobre el concepto de *cultura* tal y como plantea Fajardo Salinas (2011). La autora propone la visión de cultura como la entendemos hoy en día y las circunstancias históricas en las cuales se fueron produciendo sus múltiples sentidos – desde la descripción de la sociogénesis del término hasta llegar a la actualidad; además, menciona la obra de Williams (1983, p. 90), *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, por la que se identifican aquellos sentidos afines con la educación intercultural para afirmar que, entre los siglos XVIII y XIX, se configuraron tres usos distintos de cultura: un término abstracto para describir un proceso general de desarrollo intelectual, estético y espiritual; otro para indicar una determinada forma de vida, de grupo, o un periodo de la humanidad en general (en Gottfried Herder¹⁰ (1444 – 1803) y Klemm¹¹ (1843 – 1851); y, por último, uno para describir la actividad y obras del campo artístico. Es decir, como sostiene Ariño (2000, p. 23) desde el paradigma de la sociología: el campo semántico de la palabra “cultura” sirve, por un lado, para describir el modo de vida y las creencias de las élites dominantes y del sector intelectual. Por otro, para designar nuevas prácticas sociales (artes, educación formal), además de procesos emergentes (nacionalismo). Y, por último, como ideología legitimadora de las estrategias que utiliza un grupo en su ascenso social y como definición de su autoconciencia de clase.

En el ámbito de los eventos citados por Fajardo Salinas (2011) cabe referir otro proceso histórico que también motivó una fuerte crisis existencial en la sociedad europea: el *Descubrimiento* de América, hecho que determinó, en gran medida, esa organización del campo semántico correspondiente a la palabra “cultura” entendida, hasta entonces, particularmente desde el sentido humanista, es decir, el término “cultura” utilizado en referencia al cultivo y enriquecimiento del intelecto o espíritu. Y eso es lo que también afirma Terry Eagleton (2001, p. 45) al decir que, en gran medida, debemos nuestra noción moderna de cultura al

¹⁰ En sus dos libros el autor emplea *cultura* en sentido subjetivo: la cultura de un pueblo y el objeto de la cultura de la humanidad. Los títulos: *También una filosofía de la historia de la humanidad* (1774) e *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad* (1784-1791).

¹¹ Citando al libro *Historia general de la cultura de la humanidad* (1843-1851).

nacionalismo y al colonialismo, así como también al desarrollo de una antropología al servicio del poder imperial.

Por otra parte, Fajardo Salinas (2011) expresa que, a principios del siglo XX, en Estados Unidos, Franz Boas (2010)¹² habla de culturas en el sentido herderiano, y es con él y sus seguidores que se desarrolla lo que sería el gran aporte de la Antropología al resto de las Ciencias Sociales: la noción paradigmática de cultura como la forma diferenciada de vivir y pensar de un grupo social o de toda una comunidad, incluyendo todas las manifestaciones materiales y simbólicas derivadas de este estilo propio de un grupo.

Siguiendo en la línea de pensamiento de Fajardo Salinas (2011), se puede ver cómo la preocupación de construir una teoría de la cultura haya generado aportes en cuanto a metodologías e instrumentos teóricos para el análisis, tal como lo evidencian las nociones de: memoria colectiva, representaciones sociales, psicología cultural, comunidades imaginadas, identidades narrativas etc.

Por ello, en virtud a lo afirmado al inicio de este MARCO TEÓRICO, en esta investigación se ha dado preferencia a la visión sociológica de cultura, tomando como guía los estudios de Ariño (2000) y Fajardo Salinas (2011) porque sus estudios sintetizan propuestas de autores que, a nuestro entender, son relevantes debido a que marcaron un paso decisivo en la discusión acerca del concepto y porque reafirmaron la postura asumida en la presente investigación doctoral.

Propuestas como la de Talcott Parsons (1953), para quien la realidad social es un cuerpo poliédrico constituido por tres caras – social, psicológica (personalidad) y cultural – configuran una vertiente que no tiene experiencia empírica en sí misma y que consiste en valores, creencias y símbolos inmanentes a la personalidad y al sistema social a los que se accede por abstracción. O la de Geertz (2003), quien partiendo de la teoría de la acción de Parsons (1937 – 1951) lleva la noción antropológica de cultura a una versión semiótica,

¹² Para más detalles sobre la obra de Boas, véase: Boas, Franz (1964 [1911]). **Cuestiones fundamentales de antropología cultural** [The mind of primitive man]. Buenos Aires: Solar/Hachette; y Boas, Franz. (2010 [1896]). Las limitaciones del método comparativo de la antropología. En: Bohannan, Paul y Glazer, Mark (ed.). **Lecturas de antropología**, pp. 85-92. Madrid: McGraw Hill.

definiéndola como tramas de significación que tejen los seres humanos y en las que se halla inserto un sistema de símbolos en virtud del cual se da significación a la propia existencia; símbolos que son producto y, a la vez, factores de interacción social (Geertz, 2003). Geertz considera, además, que la cultura es socialmente mantenida e individualmente aplicada, y la describe como un conjunto de movimientos inconexos cuyo efecto acumulado o intensidad, en cierta parte, puede llevar a una dirección o bien a otra.

Según el antropólogo Marshall Sahlins (2005), la validez de la noción de cultura es constitutiva de todo ser humano y lo confirma a través de un estudio donde se analiza a la sociedad burguesa como una cultura más, invalidando la separación entre el mundo simbólico y el material, así como la ilusión etnocéntrica de dicha clase social – cuyo modelo de vida se postula como el mejor, el más natural y como expectativa de vida en la visión humanista.

De esta manera, establecemos en nuestro MARCO TEÓRICO que las implicaciones del concepto de cultura en la DL se traducen en cambios dentro de las teorías y modelos pedagógicos: nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, formas más flexibles de aplicación de la misma – de cómo ser la Didáctica del inglés. Y también en el desarrollo de nuevas competencias pedagógicas, tecnológicas y comunicacionales, dando lugar al surgimiento de nuevas concepciones de sociedad (sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje); es decir, en la aparición de nuevas metodologías. Además, entendemos que las distintas sociedades tienen sus propias representaciones sociales y significados. Dependiendo del tipo de cultura, hay imágenes que hablan por sí solas sin tener que describir su significado, y por eso interpretamos que no siempre existe la certeza de que todas las imágenes que utilicemos sean comprendidas de acuerdo con nuestra intención comunicativa.

Siguiendo esta línea de diálogo entre autores también nos apoyamos en Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001), que entienden que la cultura no es algo natural, permanente, esencialista o *ahistórico* como indica el enfoque multiculturalista y los nacionalismos. Las manifestaciones de las identidades culturales tienen, en todo caso, un carácter contextual e histórico, contingente y fluctuante, dinámico y dependiente de su construcción histórica.

Dichos rasgos culturales están en movimiento porque evolucionan y se modifican, aunque puedan llegar a tener una relativa estabilidad que marca la identidad cultural.

Desde la Sociolingüística, nuestro estudio se basa, además, en las aportaciones de autores como Gumperz y Bennett (1981), que comparten que, no hace mucho tiempo atrás, el aspecto cultural se centraba casi en la cultura extranjera estudiada. Actualmente, es ya opinión compartida que uno de los primeros pasos que se conviene dar para integrar al elemento cultural en la enseñanza de una lengua extranjera – y, por lo tanto, realizar un análisis cultural –, es el distanciamiento o la visión renovada de lo conocido. En palabras de los autores, es necesario, por consiguiente y, en primer lugar, poner en tela de juicio lo dado, lo propio: hay que aprender a vencer los propios prejuicios y predisposiciones lingüísticas (Gumperz y Bennet, 1981, p. 95).

Dicho esto, entendemos la cultura partiendo de la perspectiva de diversificación étnica y nacional de los flujos migratorios en nuestra sociedad y, por ende, pensamos pertinentemente que nuestra investigación se refiera al tema “cultura” enfocada en el aprendizaje y el desarrollo de la competencia intercultural, es decir, una propuesta de un concepto multidimensional de *cultura*.

En el campo de la Sociología, precisamente en los aportes teórico-metodológicos multidimensionales del concepto de cultura postulado por Ariño (2000), entendemos la cultura como una información adquirida por medio del aprendizaje social. Es decir, la cultura es por un lado genérica (constitutiva, universal, afirmadora de la dignidad común humana) y grupal (plástica y diversa según su nicho étnico, afirmadora de la relatividad y la tolerancia); y, por otro lado, la cultura es individual (orientada a metas, a la innovación y creatividad, evaluadora, afirmadora de la excelencia) y estructural (campo autónomo que comporta formalización de tareas y procesos y especialización en funciones, afirmadora de la competencia funcional).

Partiendo de lo discutido en las líneas anteriores, nos ubicamos en el contexto de la sociedad española en que vivimos, la cual se ha convertido, según Masanet Ripoll y Baeninger (2010), en un espacio definido por la diversidad cultural y étnica de su población, con las

implicaciones de índole administrativa, económica, social, política, territorial y cultural que esto conlleva. Compartimos con las autoras que la inmigración ha influido en una serie de aspectos de la vida social, donde cabe enfatizar la producción de espacios de interacción entre diferentes comunidades en el ámbito español (población autóctona y diversos grupos de residentes extranjeros). Siguiendo con ellas, este contexto de inmigración ofrece la posibilidad de observar empíricamente las relaciones que se establecen entre los distintos grupos y la construcción de identidades y representaciones sociales de unos frente a otros, así como el uso de algunas atribuciones respecto a la identidad por parte de determinadas comunidades. Es decir, las autoras ven a la inmigración como un proceso complejo que muchas veces promueve la transformación, reconfiguración o deconstrucción de las identidades de origen nacional, étnico-racial, de género y de clase. Otro aspecto que también se considera en nuestro estudio es el impacto que los medios de comunicación causan en nuestra sociedad.

Sin embargo, el fenómeno de diversidad cultural no es algo novedoso; Ariño (2000) señala que éste ha sido el centro de interés desde que la Antropología y la Etnografía recibieran el impulso producto de la expansión colonialista europea, sumado a los contextos de la integración mundial que se acentuaron a finales del siglo XX y que nos ubican y nos remiten en otro contexto respecto a nuevos fenómenos como el de la sociedad multicultural, donde la diversidad también se da por la desigualdad social debido a la distribución asimétrica y estratificada de los bienes simbólicos.

En este marco teórico aceptamos también el modelo del antropólogo Díaz-Couder (1998, pp. 18-20), para quien el concepto de cultura se enmarca dentro del de diversidad porque la aclaración de ambas nociones es un requisito previo al intento de realizar una adecuación educativa que busque considerar dichos aspectos en una sociedad. En principio, este autor distingue tres tipos de diversidad – lingüística, étnica y cultural – demostrando que las relaciones entre estas tres dimensiones en que se manifiesta la diversidad no son necesariamente coincidentes, básicamente porque, para él, los agrupamientos lingüísticos claramente no delimitan, ya que las diferentes lenguas pueden ser portadoras de tradiciones culturales similares. Para dicho autor, como ocurre en el área mesoamericana, no es posible predicar la existencia de entidades étnicas a partir de agrupamientos lingüísticos o culturales

objetivamente discernibles. La génesis de esa equivocación – de asumir que un grupo étnico posee una lengua y una cultura distintivas – proviene de la categorización impuesta por los analistas sociales o las estructuras estatales; cuando en realidad la auto-percepción de los individuos designados difiere totalmente o esas denominaciones no resultan significativas.

2.1.1 Cultura: multi-, pluri- e interculturalidad

En el ámbito que nos ocupa (el aula de LE) y tras haber abordado, en el apartado anterior, las consideraciones que asumimos sobre cultura, en el presente subapartado consideramos pertinente tratar los conceptos de *multi-*, *pluri-* e *interculturalidad* tal y como lo concebimos en nuestro estudio de investigación. Esto se debe a la relevancia del tema en el ámbito de la enseñanza de LE y por las diferencias terminológicas – lo que nos resulta importante matizar ya que muchas veces dichos términos son usados como sinónimos. Así que el primer paso necesario para aclarar el significado de la *interculturalidad* será distinguirlo de las demás definiciones.

De acuerdo con las investigaciones de Machart y Lim (2013), en algunas ocasiones los prefijos *multi-*, *pluri-* e *inter-* se aplican como partículas diferenciadoras, mientras que en otras se refieren a una misma idea.

Según Ferri (2014), el término “intercultural” se utiliza algunas veces como sinónimo para *pluri-*, *multi-* o, incluso, en el ámbito anglosajón de *cross-culturalismo*. No obstante, observamos que el término “cultura” y su adjetivo derivado, al entrar en contacto con diferentes prefijos generan cierta ambigüedad – hecho apuntado anteriormente por Gudykunst (2003). Para este autor, la comunicación *cross-cultural* generalmente se refiere a la comparación de comportamientos de comunicación entre culturas (del inglés *across cultures*), y la comunicación intercultural se refiere al estudio de la comunicación interpersonal entre individuos de diferentes orígenes; como señalan Rogers, Hart y Müike (2002), se enfoca en la interacción interpersonal de personas de diferentes culturas.

Tal y como hemos observado en las líneas anteriores, dichas discrepancias sobre el uso de los prefijos evidencian enfoques que no se apoyan en los mismos principios ni tienen los

mismos objetivos, por lo que el uso de una u otra expresión recae directamente en los paradigmas educativos que se diseñan.

En esta línea de raciocinio, nos apoyamos en el modelo de Catherine Walsh (2005, pp. 5-7) al concebir que la multi-, pluri- e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural, aunque señalan distintas maneras de conceptualizar dicha diversidad y de desarrollar prácticas relacionadas con ella dentro de la sociedad y sus instituciones, incluida la educación. Según la autora, la multiculturalidad es una expresión principalmente descriptiva, ya que se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado territorio, sea éste local, regional, nacional o internacional, pero sin que obligatoriamente tengan una relación entre ellas.

Según la autora, su empleo más significativo se da en torno a países occidentales, como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (afroamericanos e indígenas) conviven con diferentes grupos de inmigrantes – minorías involuntarias como la puertorriqueña y chicana o los descendientes de otros países, situación que se asemeja a la que ocurre en Europa, donde la inmigración se ha ampliado en los últimos años. No obstante, Walsh (2005, pp. 9-10) apunta que la interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas, sino que debe representar *procesos* (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión, pero siempre en construcción. Tales procesos deben estar enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por relaciones de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente; por tanto, deben estar destinados a desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas.

Y ese es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o sus saberes y conocimientos (algo que el poder político muchas veces intenta hacer), sino *trabajar con e intervenir en* ellos. Al igual que Walsh (2005), coincidimos que la pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, consecuencia de la exigencia de una idea que represente la singularidad de la región en la que tanto pueblos indígenas como afrodescendientes han convivido juntos con blancos

y mestizos, siendo el mestizaje parte de la realidad, de la resistencia cultural y, no hace mucho, del fortalecimiento de las desigualdades.

Al contrario de la multiculturalidad, la pluriculturalidad plantea una pluralidad histórica y contemporánea en la que varias culturas cohabitan en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional.

Siguiendo en esta línea de pensamiento, la **multiculturalidad** alude a la convivencia de grupos culturales distintos que, en la práctica social y política, se mantienen separados, divididos y opuestos. En cambio, la **pluriculturalidad** apunta a la convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. Aún así, Walsh (2005, pp. 6-7), mencionando a Guerrero López (1991), afirma que la **interculturalidad** es diferente en lo que hace referencia a relaciones complejas, negociaciones e intercambios culturales, y busca promover una interrelación entre personas, información y costumbres diferentes; una interacción que reconoce a las/parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el *otro* pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agente en la capacidad de actuar.

Es decir, desde el modelo de Walsh (2005), no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al *otro* o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de hacer esenciales las identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles.

2.1.2 La interculturalidad

Destacamos que tanto en los países europeos, norteamericanos y latinoamericanos, el término *interculturalidad* sale a la luz en el campo educativo y, según lo describen Graciela Malgesini y Carlos Giménez (2000), éste se expandió gradualmente a otros campos del conocimiento, tales como los de procesos de comunicación, de modelos de integración y de convivencia social. Malgesini y Giménez (2000) se detienen a aclarar los significados que el

término toma en cada uno de los ámbitos, pero en nuestra investigación nos interesa comprenderlo en el campo educativo, sobre todo con lo relacionado a la didáctica de LE. Compartimos con lo que nos brindan estos autores: el ámbito educacional es el terreno idóneo para los primeros planteamientos sobre interculturalidad como propuesta de actuación, dado que el aula es un lugar de constante interacción y donde se vuelve insuficiente y limitada la idea de comprender la diversidad cultural únicamente desde una perspectiva de coexistencia de culturas; por esta razón se hace necesaria una expresión que atienda la problemática resultante de esta situación de contacto entre culturas – y que no se soluciona sólo con una intención integradora. Es decir, desde una perspectiva europea, Malgesini y Giménez (2000, p. 253) observan que la interculturalidad se instaura a partir de la necesidad de reconocer que la interacción entre culturas siempre ha existido, por lo que – si bien es cierto que se deben tomar en cuenta las diferencias – los puntos de convergencia resultan una plataforma más viable para lograr esa deseada unidad en la diversidad. De esta manera, la interculturalidad cambió el rumbo y enfocó en las relaciones que ya unen a distintos grupos culturales que confluyen en un mismo espacio territorial, en los valores compartidos, en las normas de convivencia ya legitimadas y aceptadas y en los intereses comunes para el desarrollo local; ya no en el plano de *lo que es*, sino de *lo que debe ser* para poder hacer una propuesta de sociedad pluricultural en el sentido de la convivencia de todas las formas de vida.

Tenemos en cuenta las diferentes perspectivas existentes en la literatura especializada sobre el concepto de interculturalidad; sin embargo, presentaremos algunas de ellas más adelante.¹³ Ahora, nos interesa discutir las dos propuestas en las que ubicamos nuestra investigación. Para tal, seleccionamos las propuestas de Walsh (2005; 2010) y Dervin (2009; 2016), quienes cuestionan y plantean un análisis sobre el concepto de interculturalidad y que coinciden con las ideas de nuestro estudio, ya que tanto para ellos como para nosotros la interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad.¹⁴

Ahora bien, en primer lugar, desde la línea de pensamiento de Walsh (2010, pp. 77-79) y el enfoque del pensamiento decolonial, se observa cómo la interculturalidad se convirtió en un

¹³ Véase el apartado 2.1.3 *La interculturalidad en Europa*.

¹⁴ En torno al término identidad, véase el PREFACIO.

modelo a partir de los años 1990, de manera que se la ha utilizado hasta mismo en contextos en los que, muchas veces, los intereses sociopolíticos protegidos eran absolutamente opuestos. A fin de aclarar las diferentes interpretaciones contemporáneas de la interculturalidad, Walsh (2010) apunta a tres perspectivas distintas, así denominadas: la interculturalidad relacional, la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.¹⁵

Conforme a Walsh (2010, p. 79), otra perspectiva de interculturalidad sería la que denomina interculturalidad crítica; ésta tiene como punto crucial el problema estructural-colonial-racial, y no la diversidad o diferencia en sí. La idea se encuentra en conformidad con autores de la llamada *renewed interculturality*,¹⁶ a lo que, en palabras de la autora (Walsh, 2010, p. 79), “el concepto de interculturalidad se concibe como una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”. Y para que esto ocurra se hacen necesarias una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de *estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir* distintas. Según Catherine Walsh (2010), la interculturalidad entendida críticamente aún no existe: es algo por construir, es un designio y una propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica.

De acuerdo con Dervin y Risager (2015), esta manera de concebir la interculturalidad se desvía de las perspectivas que enfocan solamente el aprendizaje de eventos sobre una cierta cultura objeto de estudio o *target culture*, dirigida a enaltecer principios diferenciadores. Al revés, se defiende por realizar el contexto y la interacción como base para comprender y desarrollar competencia intercultural.

Siguiendo esta línea de raciocinio – y desde una perspectiva similar – observamos al psicólogo social Hofstede (2003), quien enfatiza la oposición entre el individualismo, considerado un valor característico de las sociedades occidentales que nutre la iniciativa y el pensamiento

¹⁵ Para profundizar el tema de las distintas perspectivas, véase Walsh (2010, p. 77).

¹⁶ También denominada interculturalidad crítica. Para más detalles sobre el tema, véanse las obras de Machart y Neo Lim (2013), Dervin y Risager (2015), Gee (2000-2001), Dervin (2009; 2016) y Bauman (2000).

crítico, y el colectivismo, que fomenta la confianza en la tradición y en la cohesión grupal y que se atribuye a las culturas orientales.

Situándonos en la teoría de Dervin (2009), nos movemos ahora en el campo de lo que el autor denomina *interculturalidad líquida*. En que el autor plantea una mezcla cultural basada en la noción de *mélange*, que simboliza la idea de que las sociedades evolucionan constantemente a través de una mezcla continua, que orienta a diversidad en términos de hábitos, artefactos, discursos y opiniones dentro de las mismas fronteras geográficas (Dervin, 2010, p. 159). Este prisma indica la idea de heterogeneidad: un hecho que no siempre se acepta.

Por ello, Dervin (2013, p. 16), para evitar los prismas esencialistas del nacionalismo metodológico y del paradigma transnacional, concibe la identidad como un fenómeno discursivo y no como algo dado. De ahí que Dervin (2013) y Machart y Lim (2013) pasan a emplear el término “identificación” en lugar de “identidad”, ya que el término inglés *identity* proviene del francés *identité*. Ambas palabras hacen uso de un sufijo (-*ty* o -*té*) que significa “el estado de”. Desde este punto de vista, la identidad es más un producto que un proceso. No obstante, tanto el inglés como el francés tienen la identificación de la palabra donde el sufijo -*tion* marca un proceso (Machart y Lim, 2013, p. 37).

Para Henry, Arrow y Carini (1999), esta graduación del lenguaje podría funcionar en español con el sufijo -*dad* en “identidad” como un producto más fijo, entendiéndose “identificación” como algo más dinámico. Sin embargo, en este trabajo de investigación utilizamos los dos vocablos – identidad e identificación – como sinónimos para hacer referencia a un concepto de identidad en constante transformación y movimiento. Partiendo de esta perspectiva, podemos observar las identidades no como realidades preexistentes, sino como un proceso continuo dentro de la interacción social.

Teniendo en consideración los diferentes matices hacia la interculturalidad, autores como Piller (2001), Abdallah-Pretceille (2003), Holliday *et al.* (2010) y Dervin (2016) han propuesto un concepto de interculturalidad renovada, trabajando en contra de las visiones esencialistas en los enfoques hacia la interculturalidad y defendiendo un cambio estructural en su vertiente

más crítica, que ha sido denominada *renewed interculturality* (Lavanchy, Gajardo y Dervin, 2011).

La otredad cultural

Holliday *et al.* (2010, p. 4) y Holliday *et al.* (2016, p. 26) consideran “la otredad” un sustantivo de matiz negativa que se basa en la minimización del *otro*. El interés se sitúa en cómo evitar tanto la generalización como el reduccionismo cuando representamos o interaccionamos con los demás. Los autores citados anteriormente establecen una serie de elementos que se encuentran en este proceso y que detallamos a continuación:

Estereotipación: representación idealizada del *otro*;

Prejuicios: valoración que se hace en función del interés. A partir de las propias pruebas que se tienen;

Culturalismo: reducción de los integrantes de un grupo a una serie de atributos ya predefinidos y enmarcados bajo una etiqueta cultural;

Esencialismo: clasificación de las culturas como objetos, lugares o entidades físicas, sin considerar a los sujetos que forman parte de ella. Se reconocen perspectivas imaginarias de la realidad que son el paso preliminar al Culturalismo.

Asimismo, Holliday *et al.* (2016) están de acuerdo que adoptar este tipo de concepto para exaltar la diversidad y reducir a las personas a referencias exóticas simplificadas es nocivo, es decir, solamente muestra la diversidad como una diferenciación exótica.

Por ello, a través de las distintas esferas que componen la dimensión humana, los autores pretenden llamar la atención sobre la relevancia que tiene el entorno a la hora de definir nuestra perspectiva. Entender las emociones que experimentan los participantes, por ejemplo, ante las situaciones de otredad, resulta útil para comprender sus representaciones hacia el aprendizaje y la enseñanza de lenguas desde una orientación intercultural y, en definitiva, para comprender cómo se relacionan con el mundo que les rodea (Said, 1998, p. 109).

2.1.3 La interculturalidad en Europa

De acuerdo con Byram y Feng (2004) y Corbett (2009), desde el punto de vista de la relación de la comunicación intercultural y de la enseñanza y el aprendizaje de LE en Europa hay una vinculación, con la Lingüística, en la importancia concedida a la lengua en los encuentros interculturales. Según los autores, gran parte de los investigadores interesados en la comunicación intercultural en Europa están relacionados al campo de la lingüística aplicada y a la enseñanza de LE.

De esta corriente de pensamiento entendemos que el elemento lingüístico es importante debido al contexto sociopolítico europeo, que aspira hacia al entendimiento recíproco de sus conciudadanos; y esto se puede observar en diversos documentos – por ejemplo, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER, 2002), del Consejo de Europa y que identifica la relevancia del aspecto cultural y sociocultural como base de la enseñanza y el aprendizaje. En síntesis, los estudios de la comunicación intercultural en Europa se asocian a los temas de carácter social y político resultantes de la inmigración a los países más industrializados (Kramsch, 2001).

En nuestro trabajo de investigación entendemos el concepto de la interculturalidad como la práctica entre culturas, no sólo en términos de contacto entre culturas, sino en términos de la coacción que se establece a nivel de estados de igualdad; o sea, la concebimos desde un movimiento constante en relación a la comunicación, al aprendizaje entre los sujetos, la sociedad y los diferentes comportamientos que sirven para construir y facilitar el respeto mutuo y el desarrollo personal, pese a las diferencias culturales y sociales de cada uno.

En este sentido, la idea de cultura hegemónica dominante es inadecuada, ya que la interculturalidad refuerza las identidades minoritarias que históricamente han sido desfavorecidas por los grupos dominantes de las sociedades. De ahí que nos apoyemos en el pensamiento de Guerrero López (1991) al afirmar que la interculturalidad no es un atributo casi natural de las sociedades y culturas: es un proceso, una actividad continua. Por esa razón Godenzzi (1996) entiende la interculturalidad como verbo de acción, una tarea de todos en la sociedad y en todos los sectores. En este sentido, la interculturalidad cubre un papel

importante en todas las instituciones de la sociedad y estimula la convivencia democrática entre diferentes personas.

No obstante, según afirman Malgesini y Giménez (2000), el concepto de interculturalidad se muestra frágil respecto al modelo de organización de la vida social en ambientes multiculturales, ya que su denominación puede dejar de lado las dimensiones socioeconómicas y jurídicas.

Con base a lo expuesto en las líneas precedentes – y a fin de mantener la coherencia con las corrientes teóricas sobre interculturalidad adoptados y seguidos en nuestra investigación (Walsh, 2005; 2010; Dervin, 2009; 2016) –, reforzamos la decisión por el uso del término *interculturalidad* y su adjetivo *intercultural* ya que, a diferencia del resto de prefijos señalados en el subapartado 2.1.1 de este MARCO TEÓRICO, consideramos que el prefijo *inter-* indica el proceso de interacción entre personas que se identifican entre sí como integrantes de distintas sociedades: o sea, la interculturalidad supone interacción.

Por lo tanto, en esta investigación el vocablo “intercultural” no deriva de multiculturalidad. Además, tenemos entendido que, en nuestro estudio, el núcleo está en la interacción que se produce entre los aprendientes de portugués, más allá de la simple convivencia en un espacio común.

2.2 El paradigma lingüístico cognitivo

Establecidos los modelos que adoptamos sobre *cultura e interculturalidad* en nuestro trabajo de investigación, en este apartado se presenta la lingüística cognitiva como un modelo teórico que nos permitirá dar cuenta del lenguaje no solamente desde los aspectos formales que tradicionalmente se han estudiado en las escuelas precedentes (como el estructuralismo o el generativismo), sino también como un modelo lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas, tales como, la atención, la memoria, la autoconciencia, el razonamiento, la motivación y fijación de metas, la capacidad de asociación, la flexibilidad cognitiva, la resolución de problemas entre otras.

Desde este punto de vista, observamos el funcionamiento del lenguaje como una herramienta de cognición, representación, comunicación e interacción entre los sujetos. Es decir, planteamos el tema de nuestra investigación referido a las habilidades de pensamiento o capacidades mentales que le permiten a las personas construir y organizar su conocimiento para usarlo eficazmente en diversas situaciones. Asimismo, contribuyen la capacidad y disposición para el desarrollo de procesos mentales, que auxilian la resolución de problemas que, a su vez, tienen lugar con la práctica consciente o inconsciente y se relacionan con el acto de pensar del ser humano.

Como afirma Fajardo Uribe (2007, p. 67), la lingüística ha trabajado paralela a otras ciencias desde sus inicios como ciencia, ya que la naturaleza misma del lenguaje así se lo exige. El lenguaje se manifiesta en la sociedad, en los grupos humanos, en los grupos étnicos, tiene una base psicológica y neurológica, y funciona con base en los parámetros dictados por la lógica formal. Estas múltiples relaciones interdisciplinarias han dado lugar a lo que ya conocemos como sociolingüística, antropolingüística, etnolingüística, psicolingüística y neurolingüística, por mencionar sólo algunas.

2.2.1 De la lingüística a la lingüística cognitiva

En este subapartado se recorren los principios teóricos relevantes de la lingüística cognitiva para nuestro trabajo de investigación y que se vinculan, sobre todo, en los aspectos de categorización, imaginación, lenguaje simbólico y lenguaje basado en el uso, con especial atención al ámbito europeo de la DL.

No se trata de presentar una visión detallada de todos los modelos existentes ni de sus antecesores, sino de asumir que toda perspectiva lingüística relevante debe tener su aplicación correspondiente en el ámbito pedagógico, y presentarse como una contribución a examinar las posibilidades de la alternativa cognitiva como modelo didáctico, sin hacer de ella una propuesta excluyente, es decir, sin excluir las aportaciones de modelos anteriores.

Se suele considerar el modelo lingüístico cognitivo surgido en los años 1980, impulsado en Estados Unidos por Langacker (1987), Lakoff (1990) y Talmy (2000) y, en Europa, representado por Dirven (2003). Sin embargo, la tradición en Europa proviene de la tradición de las escuelas funcionalistas, mientras que en Estados Unidos deviene de la escuela generativista chomskiana. Damos énfasis a este detalle debido a que algunas de las críticas a la lingüística cognitiva por parte de los especialistas europeos recaen en la falta de una perspectiva histórica en este sentido. Autores como Jäkel (1999), Rakova (2003), Haser (2005), Nerlich y Clark (2007) y Geeraerts (2013) observan una cierta falta de reconocimiento de las ideas lingüísticas tradicionales europeas en la lingüística cognitiva. También es relevante destacar que la lingüística cognitiva es una teoría que abarca, a su vez, submodelos que tratan de diversos aspectos del lenguaje y tienen unos objetivos sutilmente diferentes, pero comparten unos principios sobre el funcionamiento de la lengua y del lenguaje.

Entre los submodelos que representan importancia para nuestra investigación – y con base a las aportaciones del trabajo de Ibarretxe-Antuñano (2013) – destacamos:

- la teoría de la metáfora y metonimia conceptual, representada por Lakoff y Johnson (1990), Kövecses y Radden (1998), Panther y Radden (1999), Ruiz de Mendoza (1999), Barcelona (2000), Gibbs (2008), Benczes *et al.* (2011) y Soriano (2012);
- la teoría de los espacios mentales e integración conceptual, representada por Fauconnier (1997), Ruiz de Mendoza (1998), Fauconnier y Turner (2002) y Pascual (2012);
- y la gramática cognitiva, aquí representada por Taylor (2002), Langacker (2008) y Maldonado (2012).

Así, situándonos en lo que asumimos desde la lingüística cognitiva, citamos a Fajardo Uribe (2007):

La mente es corpórea y por ende también lo son los sistemas conceptuales que surgen de ella. Esa corporeidad le otorga al cerebro una función esencial ya que es éste el que hace posible, además de todas las funciones vitales, la razón, los conceptos y el lenguaje. Este último es responsable de la configuración de los conceptos, de la abstracción e interiorización del mundo; quizás, podríamos afirmar que es el puente que une el mundo con la razón y la mente con el pensamiento, si acaso existiese una brecha bien delineada entre estos tres aspectos (Fajardo Uribe, 2007, p. 66).

2.2.2 La relación *lenguaje y cognición*

De acuerdo con Fajardo Uribe (2007, p. 67), bajo el título “cognitivo” se encuentran una serie de procesos superiores, entre los que contamos los procesos de visualización y audición, de memoria y atención, de emociones e imaginación mental, pensamiento y lenguaje. Los dos últimos (pensamiento y lenguaje) incluyen, dentro de sus niveles de análisis, la fonología, la sintaxis, los sistemas conceptuales, el lexicón mental y los procesos inferenciales. Tales sistemas se definen por ser automáticos e inconscientes.

Dicha capacidad integrada es lo que Lakoff (1990, p. 4) agrupa en el denominado compromiso cognitivo, que apunta a que todo cognitivista tiene que estar preparado para recibir esta unión entre el lenguaje y las otras facultades cognitivas, ya que tanto la teoría como la metodología han de ser congruentes con lo que se conoce empíricamente sobre la cognición, el cerebro y el lenguaje. Como resultado, los fundamentos lingüísticos se deben investigar en relación a otras facultades mentales y, además, cualquier explicación de los diferentes niveles de análisis lingüísticos (fonología, semántica, sintaxis) se debe aplicar de una forma paralela. El hecho de aceptar esta premisa en este modelo conlleva, a su vez, una serie de consecuencias teóricas. Una de ellas es el rechazo a analizar el lenguaje como un módulo autónomo. Este rechazo discrepa, al menos en sus inicios, con algunos modelos más formalistas, como la semántica fregeana, de Frege (1879),¹⁷ la semántica de modelos teóricos, de Montague (1957),¹⁸ y la lingüística generativa tradicional de Chomsky (1988), ya que entienden el conocimiento de las estructuras y reglas lingüísticas como independientes de otros procesos mentales, proponiendo, además, que los diferentes niveles de análisis lingüístico deberían considerarse módulos independientes. Sin embargo, la lingüística cognitiva sugiere justo lo contrario: la búsqueda de las conexiones que puedan existir entre la facultad lingüística y las demás facultades cognitivas.

¹⁷ La totalidad de los manuscritos de Friedrich Ludwig Gottlob Frege desapareció a causa de un bombardeo a finales de la Segunda Guerra Mundial. Se conservan copias de los originales realizadas por H. Scholz en la Universidad de Münster, que constituyen, únicamente, una parte del material original. Los volúmenes disponibles de las obras de Frege consisten sólo en la edición de las copias conservadas. Para ello, véase “Auf der Suche nach Freges Nachlaß”, de Kai Wehmeier y Hans-Christoph Schmidt am Busch. En: Gottfried Gabriel y Uwe Dathe (eds.). (2000). *Gottlob Frege: Werk und Wirkung*. Paderborn: mentis (p. 267-282).

¹⁸ Extraída de Dowty, D. R., Wall, R. E. y Peters, S. (1981). *Introduction to Montague Semantics*. Dordrecht: D. Reidel.

En este sentido, podemos dar como ejemplo de una de esas conexiones la utilización de estrategias como la segregación de la información en figura-fondo – se trata de que, al recibir unas cantidades de información perceptiva, el sujeto, al tratarlas, solo las segrega o filtra de una manera más o menos automática e inconsciente, incluso pueden llegar a manipularse aquellas que el sujeto considera más o menos relevantes en una determinada situación. A este mismo fenómeno de segregación, que se utiliza en la lengua en incontables circunstancias, Langacker (1987) denomina “perfilamiento”, mientras que Talmy (2000) lo nombra “ventana atencional”. De acuerdo con Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), la segregación se puede ver reflejada en la tropicalización que dirige nuestra atención hacia elementos que ocupan posiciones diferentes a las canónicas, o también en la distinción entre voz activa y voz pasiva, que hace que prestemos más atención al agente o al paciente, según la estructura.

De acuerdo con Burgos, Remolina de Cleves y Calle Márquez (2013, p. 23), los procesos de pensamiento se pueden agrupar según sus niveles de complejidad y abstracción, a saber: i) procesos básicos, como la observación, la comparación y la clasificación; y ii) procesos integradores, como el análisis, la síntesis y la evaluación. Estos procesos son la base sobre las cuales se edifican y se organizan el conocimiento y el razonamiento.

Según Yllesca (2017), actualmente la enseñanza de una LE requiere no solo un trabajo de una serie de competencias comunicativas con los aprendientes sino, que permita una comunicación eficiente en el idioma-objeto de estudio mediante el empleo de diversas metodologías activas (que se relacionen, superponen e interactúan) en pos de un aprendizaje equilibrado y motivador. Está demostrado que la enseñanza de habilidades de orden superior puede también contribuir a que ese aprendizaje de la lengua extranjera sea más efectivo, más motivador, y que sus efectos sean a más largo plazo.

Desde esta perspectiva, la intención no es sólo instructiva, sino que se pretende convertir al aprendiente en el protagonista y gestor de su desarrollo cognitivo y académico entrenándolo en estrategias consideradas relevantes por la investigación (Palincsar y Brown, 1984; Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Palincsar *et al.*, 1991; Palincsar, Brown y Campione, 1993). Estos procedimientos viabilizan la revisión y la mejora de las metodologías cognitivas

siempre que la revisión ocurra en contextos idóneos, en los que se favorezcan la mediación del profesor entre el aprendiente y los materiales-objeto de aprendizaje.

En esta línea de pensamiento, con base en las aportaciones de Ibarretxe-Antuñano (2013), tomamos de la lingüística cognitiva los siguientes mecanismos fundamentales – los que consideramos relevantes para nuestra investigación porque nos apoyan en las bases epistemológicas, metodológicas y analíticas de nuestro trabajo.

- **La categorización** – a partir de la categorización humana, es decir, la facultad de juzgar si un elemento en particular pertenece o no a una categoría en concreto, es viable ejemplificar la relación entre la facultad lingüística y las demás facultades cognitivas (por ejemplo, la atención, la percepción, la memoria, la resolución de problemas, la comprensión, los establecimientos de analogías). Por ello, entendemos que una categoría lingüística es un tipo más de categoría cognitiva; y, por lo tanto, para saber cómo actúa la categorización lingüística, es necesario saber cómo funciona la categorización a nivel global. La categorización en este modelo se considera un proceso flexible y matizado.

Desde el paradigma cognitivo, el básico es el más importante y eficiente porque permite que se obtenga una cantidad importante de información con un esfuerzo cognitivo mínimo. El principio de la estructura del ambiente captado nos delimita en las características que concurren usualmente, es decir, en la forma correlacional del contexto a nuestro alrededor.

- **La imaginación** – otra de las facultades cognitivas que comparte el lenguaje, la imaginación tiene un papel fundamental en la lingüística cognitiva. La imaginación no se considera un suceso sin reglas, sino una capacidad central a la hora de crear significados y en la racionalidad humana.

Asumimos que la metáfora y la metonimia en la lingüística cognitiva se diferencian de interpretaciones anteriores – como por ejemplo lo que sugiere Halliday (1985), que las considera figuras o recursos retóricos utilizados por expertos para embellecer la lengua de una manera consciente, o Sperber y Wilson (1995) y Papafragou (1996), quienes las consideraban como el resultado de implicaturas contextuales.

En nuestro estudio aceptamos el modelo de Lakoff y Johnson (1980), cuando afirman que la metáfora y la metonimia conceptuales son fenómenos de cognición que se producen en el lenguaje cotidiano y que se codifican a través de expresiones metafóricas – por ejemplo, en la expresión *las nubes de algodón* – y metonímicas – por ejemplo, *tomamos una botella*.

- **El lenguaje simbólico** – según Langacker (1987), el lenguaje es simbólico porque está basado en la asociación entre la representación semántica y la representación fonológica. La conexión entre estos dos polos hace alusión a la concepción saussureana del signo lingüístico; es fácil ver la *imagen acústica* que distinguía Saussure (1916) en la representación fonológica y el *concepto* en la representación semántica. Según la lingüística cognitiva, el lenguaje está motivado, está corporeizado. La corporeización (o *embodiment*, en inglés) se define como la motivación más o menos directa del lenguaje en nuestra experiencia corpórea, física, social y cultural (Johnson, 1987, p. 9). Esta noción de corporeización encuentra sus raíces en la tradición fenomenológica (Merleau-Ponty, 1962; 1963; Varela, Thompson y Rosch, 1993); para una comparación detallada entre la lingüística cognitiva y la fenomenología, nos situamos en la propuesta de Zlatev (2010).

De acuerdo con Ibarretxe-Antuñano (2008; 2013), si se entiende que el lenguaje está motivado por una experiencia física, es normal que se piense que pueda existir cierta universalidad. Sin embargo, debemos recordar que habitamos en unos contextos socioculturales diferentes y que, por tanto, nuestras interacciones ocurren también en unas situaciones socioculturales distintas.

- **El lenguaje basado en el uso** – la afirmación de que el lenguaje está basado en el uso es otro de los pilares de la lingüística cognitiva que sirven de base para nuestra investigación. La noción principal que subyace a este principio es que, entre el sistema y el uso del lenguaje, existe una relación dialéctica. Es decir: las formas gramaticales, además de configurar un depósito de información para el uso, son en sí mismas el propio resultado del lenguaje. Hay dos perspectivas complementarias de esta concepción del lenguaje basado en el uso. La primera es que una de las perspectivas tiene que ver con la idea de que toda afirmación o hipótesis teórica debe estar no solo avalada, sino fundamentada en datos empíricos sólidos. De ahí que la utilización de corpus y de métodos empíricos sea imprescindible en la

lingüística cognitiva, como lo apuntan los investigadores Gries y Stefanowitsch (2004), Stefanowitsch y Gries (2005; 2006), Geeraerts (2006) y Gonzalez-Marquez (2007). La segunda perspectiva está asociada con los hablantes de una determinada lengua, según encuentran y emplean una cierta estructura y/o construcción, van aprendiendo cómo servirse de esta estructura en determinados medios de uso y entorno lingüístico.

Por ende, lo que se supone es que, a partir de la experiencia lingüística continua, se produce la gramática – así lo apuntan Hopper (2005, pp. 155-175), Barlow y Kemmer (2000), Bybee (2001; 2006) y Tomasello (2003). El hecho de que se postule que el lenguaje está basado en el uso hace que las dicotomías tradicionales (como la saussureana, entre lengua y habla, o la chomskiana, entre competencia y actuación) se anulen porque los conocimientos del hablante y las abstracciones generales de la lengua se basan en el uso individual y colectivo de las mismas. Sin embargo, la idea de que no se puede deshacer la parte de la lengua o de la competencia a la hora de describir el sistema tampoco es novedosa en lingüística; Coseriu (1952) ya plantea una revisión y crítica de estos conceptos – en especial Coseriu (1988), pero también Coseriu (1967; 1977; 1978). En todos sus proyectos siempre incide en que se debe partir de una lingüística del habla para llegar a una lingüística de la lengua.

2.2.3 De la competencia comunicativa hacia la intercultural

El concepto de *competencia comunicativa* se ha convertido en el concepto clave de la DL, entendido como un conjunto de conocimientos, saberes y recursos que permiten al aprendiente de una lengua comunicarse con otros hablantes. Por lo común, entendemos por “competencia comunicativa” el conjunto de saberes, habilidades y recursos que cada sujeto utiliza para relacionarse con los demás en la comunicación. También podemos considerarlo, en la teoría de la comunicación, como un concepto que permite entender y explicar la interacción humana desde las capacidades de los interlocutores, tales como la producción, la transformación y la reproducción de sentidos. Así que, según Mateo Ruiz (2015), la adquisición del lenguaje puede entenderse como el proceso de elaboración de la competencia comunicativa del individuo.

De acuerdo con Mateo Ruiz (2015), en las últimas décadas ha habido un cambio en la concepción de la enseñanza como una actividad de pensamiento, así como en la de los profesores como personas que construyen sus propias teorías sobre dicha enseñanza en lugar de verlos como sujetos que vislumbran un conjunto de principios generales y de teorías desarrolladas por especialistas. Precisamente, a raíz de esta nueva visión, conviene señalar que, en algunos casos, es posible observar el uso como equivalente de las expresiones “competencia comunicativa intercultural” y “competencia intercultural”. De hecho, el concepto de *competencia comunicativa intercultural* está vinculado a los trabajos de Byram y Fleming (1998) y Beacco *et al.* (2009). En cambio, el concepto de *competencia intercultural* tiene su uso más difundido entre autores de diferentes modelos y propuestas curriculares. En nuestra investigación, asumimos *competencia intercultural*, dado que esta es la perspectiva que se sitúa en una perspectiva crítica, en el sentido de que no se basa solo en aspectos cognitivos, sino también en aspectos afectivos y/o emocionales y contextuales. Por tanto, de acuerdo con Dervin (2016), depende de la situación, de las personas con las que interactuamos, de nuestras propias circunstancias y de nuestra capacidad de cuestionar el hecho de que la competencia intercultural unas veces sea satisfactoria y otras no. Para Holliday *et al.* (2010), esta concepción de la competencia intercultural concuerda con la idea de desarrollar estrategias para la comunicación intercultural, que son complejas y que requieren la comprensión desde un ángulo distinto al que imaginamos o desde el que habitualmente nos posicionamos. Así, resulta importante abordar y explorar los temas de identidad y representación desde este nuevo prisma comunicativo.

Dicho lo anterior, a continuación, buscamos revisar la evolución del concepto de *competencia comunicativa* en el marco de la enseñanza y aprendizaje de LE, a partir de los principales modelos para elaborar una propuesta teórica del concepto de *competencia intercultural*. Para tal, primero, nos parece necesario trazar el paso de la competencia lingüística hacia la comunicativa.

La competencia lingüística y la competencia comunicativa son dos conceptos que parten de una dicotomía, introducida por Noam Chomsky (1965), *competence-performance*, “competencia frente a actuación”. El sentido chomskiano de estos dos términos se explica por Nunan (1988, p. 32) al argumentar que “competencia” se refiere al dominio de los principios que

rigen el funcionamiento del lenguaje y “performance” se refiere a la manifestación de estas normas interiorizadas en el uso del lenguaje real. De esta manera Numan (1988) propone la separación entre un nivel psicológico y un nivel social; el primero de ellos relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje. Más tarde, Belinchón, Igoa y Rivière (1994) observan que, en el discurso de la DL, se produce con frecuencia una simplificación de los resultados de la investigación en lingüística y psicología del lenguaje, y proponen un estudio detallado de los conceptos de *competencia* y *actuación*, competencia lingüística y comunicativa.

De ahí que, en un principio, el término “competencia” hacía referencia exclusivamente a la competencia lingüística. La competencia lingüística consta de un conjunto organizado de conocimientos formado por varios componentes: el componente fonológico, el componente morfológico, el componente sintáctico, el componente semántico y el componente léxico (Belinchón, Igoa y Rivière, 1994, pp. 261-262). Sin embargo, ya a principios de los años 1970, algunos autores señalan la limitación de la competencia lingüística para la enseñanza de idiomas. Hymes (1971) presenta, tras estudios etnográficos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, el concepto de *competencia comunicativa*.

Desde la sociolingüística, con la introducción del término “competencia comunicativa” por Hymes (1971), saber sólo el idioma deja de ser suficiente: el sujeto debe ser capaz de utilizarlo como herramienta de comunicación en la negociación con el interlocutor y en un contexto social específico. De esta manera, el autor propone una ampliación del concepto, que incluya una dimensión estratégica del uso de la lengua, más allá de la simple dimensión lingüística. Otros autores han ido añadiendo nuevas dimensiones al concepto – una dimensión discursiva, una dimensión sociolingüística y/o sociocultural, una dimensión pragmática. Estas aportaciones han ido configurando los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo, por el cual se ha dejado de concebir la lengua como un conjunto de estructuras gramaticales gracias a las cuales se puede hablar un idioma para entenderla como una serie de conocimientos declarativos y operativos necesarios para la comunicación. Pérez Martín (1996, pp. 316-322) estudia este paso de la competencia lingüística a la competencia comunicativa; para el autor, la distinción entre estas dos competencias tiene como finalidad poner de relieve la diferencia entre el conocimiento acerca de reglas del lenguaje y formas y

el conocimiento que permite a la persona comunicarse funcionalmente y de forma interactiva.

En este sentido, la competencia comunicativa se define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado; es un concepto dinámico, basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, y que se actualiza en un contexto o una situación particular. Sin embargo, no hay acuerdo unánime en cuanto al análisis de la competencia comunicativa. Así, utilizando la dicotomía competencia-actuación, se pretendía que el aprendiente dominara las reglas que subyacen a la utilización del lenguaje, lo cual incidiría de forma directa en su actuación lingüística. Las contribuciones sucesivas a Dell Hymes reforzaron el cambio de enfoque que modificó el modo de entender los conceptos de lenguaje y de comunicación; entre ellas están: la de Selinker (1972), al proponer el concepto de interlengua; la de Grice (1975), al plantear el principio de cooperación; la de Halliday (1978) y la propuesta del modelo de funciones de la comunicación; la de Widdowson (1978), al proponer un modelo comunicativo de enseñanza de lenguas; y la de Krashen (1982), al sostener la diferenciación entre adquisición y aprendizaje.

Consecutivamente, autores como Canale y Swain (1980) formulan cuatro subcompetencias dentro del concepto de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística. Sin embargo, todavía no hay en ellos una consideración explícita de la problemática de las sociedades multiculturales y del tipo de herramientas que el aprendizaje de un idioma puede facilitar para afrontarla.

Stern (1983, p. 503; 1992, p. 27) también propone su marco o curriculum multidimensional. Este modelo de curriculum tiene, en el eje horizontal, los objetivos del proceso de enseñanza, y en el eje vertical los contenidos. En particular, Stern (1983; 1992) descubre cuatro bloques de contenido: *Language Syllabus*, el estudio analítico de la segunda lengua; *Culture Syllabus*, la vida de la comunidad lingüística meta; *Communicative Activity Syllabus*, los temas, los intereses y las actividades de los aprendientes para establecer contacto personal mediante la segunda lengua con la comunidad lingüística meta; y, por último, *General Language Education Syllabus*,

con temas sobre lenguaje, cultura, sociedad y aprendizaje de idiomas en general. Según Stern (1983; 1992), existen factores esenciales que intervienen en la adquisición de una segunda lengua (L2) y las relaciones que existen entre ellos, y lo recoge en forma de diagrama.

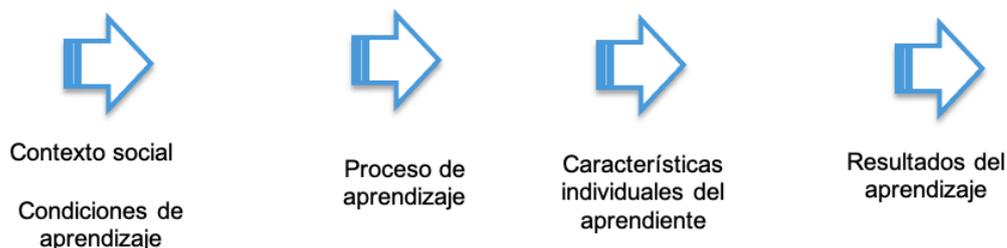


Figura 2 Esquema con resumen de las ideas principales del diagrama de Stern (1983)

Elaboración propia

En el esquema anterior, basado en la propuesta de Stern (1983, p. 339) observamos cinco grupos de variables: la primera es el contexto social, que determina tanto las características individuales del aprendiente como las condiciones de aprendizaje. Dichas tres variables, a su vez, determinan el proceso de aprendizaje, entendido como el conjunto de estrategias y técnicas empleadas por el aprendiente, las cuales implican una serie de operaciones mentales conscientes e inconscientes que se realizan en todo el proceso de aprendizaje. A fin de resolver el problema de cómo estudiar esas estrategias y técnicas, Stern (1983) sugiere que una solución sería extrayendo diferencias de conducta entre una persona que aprende una lengua en un contexto escolar frente a otra que lo hace sólo estando en contacto con la lengua meta y sus hablantes. Otro modo sería a través de un análisis introspectivo de cada persona: objetivos, estrategias, técnicas, pensamientos y sentimientos de esa persona hacia la segunda lengua y pasos o etapas que considera necesarios para su aprendizaje. También podrían realizarse estudios experimentales u observacionales de procesos cognitivos implicados, tales como atención, discriminación, imitación, memoria, ensayo, prohibición, relación, imaginación, comparación, formulación de hipótesis, inferencias, generalizaciones, verificación o planificación. Tampoco deberíamos olvidar la importancia de explorar los fenómenos concomitantes de los factores motivacionales y afectivos del proceso de aprendizaje – por ejemplo, persistencia, alegría, frustración, humor etc.

Con la publicación de los *Objectives for Foreign Language Learning*, Van Ek (1993) presenta un marco teórico referencial que describe los elementos que se consideran básicos para que un hablante alcance una comunicación eficaz en el idioma inglés; entre los cuales incluye, además de las anteriormente definidas por Canale y Swain (1980), una subcompetencia sociocultural y otra social, ambas con repercusión en el desarrollo de la personalidad en términos de desarrollo cognitivo y emocional (Van Ek, 1993). Dicho marco referencial posibilita un análisis de la habilidad comunicativa a partir del cual se pueden establecer los objetivos específicos de aprendizaje en la enseñanza de la lengua meta. Soderberg (1995) propone que las características que todas las aproximaciones al concepto de competencia intercultural tienen en común se pueden sintetizar en cinco particularidades: i) es efectiva, al objetivar la destreza del sujeto para comunicarse con un interlocutor con un bagaje cultural diferente del suyo y hacer que este mensaje se reciba y se interprete según sus intenciones; ii) es apropiada, al pretender que cada individuo en una situación intercultural determinada actúe de acuerdo con las normas implícitas y explícitas que se esperan de cada situación social; iii) dispone de factores afectivos, al admitir empatía, curiosidad ante escenarios ambiguos; iv) alberga un factor cognitivo, al contemplar las diferencias culturales, los estereotipos, los prejuicios; y v) dispone de un factor comunicativo, al contemplar la habilidad para entender y expresar signos verbales y no verbales. En cuanto a los objetivos, Soderberg (1995) descubre otros cuatro: *Proficiency*, en términos de competencia, dominio de las destrezas y actos de habla; *Knowledge*, o conocimientos explícitos sobre el lenguaje o la cultura; *Affect*, que incluye tanto respuesta emocional como implicación personal (interés, motivación, participación, implicación o compromiso); *Transfer*, que consta de técnicas de adquisición de una lengua, análisis de la lengua y la cultura y el desarrollo de conductas positivas hacia el lenguaje, la cultura y el aprendizaje de idiomas.

Autores como Byram y Zarate (1997) incorporan a los modelos anteriores las siguientes competencias: *savoir être*, la habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras; *savoirs*, la adquisición de un sistema de referencias culturales que estructuran el conocimiento implícito y explícito que el aprendiente debe adquirir con sus necesidades específicas de interacción; *savoir-faire*, el aprender una lengua es aprenderla en su uso; y *savoir-apprendre*, la destreza para elaborar y utilizar un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales que antes eran desconocidos.

Siguiendo la evolución del concepto de competencia comunicativa, entre los modelos que nos ofrece la bibliografía destacamos el propuesto por el MCER (2002, p. 102), que incluye en el apartado de *Destrezas y Habilidades interculturales* las siguientes competencias: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura meta; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

El MCER (2002) ha elaborado una propuesta curricular estándar y flexible para la enseñanza de lenguas en Europa. Este documento marca la institucionalización del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, que lo llama *enfoque basado en la acción*. Dicho documento nos parece un punto de partida en la discusión e investigación sobre la enseñanza de lenguas.

En nuestra investigación doctoral nos ubicamos, además del MCER (2002), en la propuesta de Cantero (2008), quien propone una referencia de competencia comunicativa entendida desde el pensamiento complejo, holístico, añadiendo una mirada que contempla el carácter plurilingüe de cualquier sujeto – esto es, la interrelación de códigos que conforman la competencia de cada hablante: códigos verbales y no verbales, pero también las variedades lingüísticas que maneja el hablante (dialectales, de registro etc.), así como los distintos idiomas de los que, dado el caso, ha ido desarrollando algún tipo de interlengua. En dicho modelo, se contempla la competencia mediadora, postulada por Cantero y De Arriba (2004) a partir del documento del MCER (2002), en el que se determinan las actividades y estrategias comunicativas: producción, percepción, interacción y mediación. La novedad y diferencia de su aportación en relación a lo que propone el MCER (2002) son el enfoque apoyado en la teoría de la complejidad para explicar las relaciones entre los factores que forman la competencia comunicativa y el potencial descriptivo y normativo de su modelo de análisis para la enseñanza de lenguas.

Por otra parte, Cantero (2008) opta por el término “cultura” para referirse a lo que otros han llamado “sociolingüística”, “sociología cultural” o “sociología social”. El autor define *competencia* como “la capacidad de manejar los saberes implicados en la comunicación, desde los significados de las palabras y sus connotaciones hasta las intenciones reflejadas en el discurso” (Cantero, 2008 p. 75). Es decir, en palabras del autor, “todo el mundo nocional comprometido con el discurso, incluido el modelo del mundo del hablante, así como los contenidos culturales específicos del grupo a que pertenece” (*op. cit.*, p. 75).

Para complementar las ideas de Cantero (2008), citamos a Trujillo Sáez (2008), quien sugiere que debemos prestar atención a la lengua de los aprendientes, dado que las experiencias personales y educativas que éstos traen a la escuela constituyen una base importante para su aprendizaje y es, por tanto, responsabilidad de la escuela *amplificar* esas experiencias en lugar de reemplazarlas. Además, según el autor, introducir un enfoque plurilingüe en la enseñanza de idiomas en general y, en particular, en contextos de diversidad lingüística, es una buena línea de trabajo según la investigación en adquisición de segundas lenguas – a partir de ahora, ASL. “Es el momento de aceptar el reto de las lenguas de los aprendientes”, afirma Trujillo Sáez (2008, p. 69).

Teniendo en cuenta las últimas dos definiciones previamente mencionadas se puede afirmar que una clase de PLE en Barcelona es un contexto multilingüe porque los aprendientes hablan diferentes lenguas, no obstante, el hecho de que cada aprendiente establezca conexiones entre las lenguas que conoce y la que está aprendiendo dota a este contexto de enseñanza y aprendizaje con la cualidad de plurilingüe. Por esta razón, en nuestra tesis nos referiremos a aprendientes plurilingües en la enseñanza de LE. Por tanto, como se puede observar, la competencia comunicativa es, por un lado, el objetivo aceptado en DL tanto por los teóricos como por los profesores en su teoría de la enseñanza particular; sin embargo, por otro lado, no podemos dejar de reconocer que es un término difícil, confuso y con diversas lecturas. Por ello el contexto de la enseñanza de LE, por su carácter dialógico y realmente interactivo, es un lugar y un momento ideal para el desarrollo de una concepción de la competencia intercultural más compleja y de mayor valor educativo.

Como señalan García Castaño y Granados Martínez (1999, p. 73), la competencia intercultural es definida, en este sentido, como el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas. Esto implica reconocer que todo aprendiente pertenece a diversas culturas y que es necesario traer a la clase esa diversidad, fomentando tanto la pluralidad de contenidos como de métodos de transmisión, promoviendo la conciencia cultural y el análisis crítico. Así, postula Kramsch (1998; 2001) que la competencia intercultural representa un paso más allá de la competencia sociocultural. Es decir, no se trata de transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino que se trata de un concepto que implica al sujeto que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como de las actitudes, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad.

Por ende, a través de la competencia intercultural se supone que el conocimiento cultural evitará la creación de estereotipos e incentiva que se desarrollen actitudes positivas hacia las diferencias culturales, así como la habilidad de fijar la atención ante las connotaciones culturales ligadas a determinados usos lingüísticos y de aprender las expresiones convencionales para comportamientos sociales del cotidiano.

2.3 El paradigma socioafectivo

En nuestro trabajo de investigación entendemos que los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje-adquisición de PLE se pueden organizar en dos grupos: de un lado, los que conciben el proceso como cognitivo e individual y recomiendan el combate a la formación del *portuñol*: como ejemplos, citamos los trabajos de Almeida Filho (1993; 1995; 2004), Ferreira (1995), Santos (1999) y Åkerberg (2002); de otro lado, las investigaciones ancladas en estudios de naturaleza sociolingüística, que estudian la enseñanza y el aprendizaje-adquisición a partir de la interacción y de la lengua-objeto en prácticas sociales: los trabajos de Bartolini (2006), Torres (2008), Nunes Marchesan y Gonçalves Ramos (2014). Nuestra investigación se sitúa en los estudios de carácter sociolingüístico, en especial en los que tematizan las relaciones del lenguaje y cultura y los efectos que estas relaciones reflejan en el

proceso de enseñanza y aprendizaje de LE, con especial atención al factor socioafectivo y psicológico.

De ahí que, en primer lugar, entendemos las lenguas fuentes y metas como factores del desarrollo de sentimientos de pertenencia o de no pertenencia del hablante, así como herramientas de socialización. En segundo lugar, concebimos las lenguas como instrumentos de cognición de la realidad y de construcción de las relaciones con este real, siendo en ellas dónde se depositan las posibilidades de innovación y transformación del mundo. En tercer lugar, compartimos la idea de que el dominio de una lengua implica un papel fundamental en el desarrollo social, económico y cultural de una sociedad, tal y como lo apuntan Beacco *et al.* (2009) en el informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Y, por último, comprendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje-adquisición de LE es influenciado por lo que nosotros entendemos, en nuestra investigación, como las imágenes sociales. De esta manera, defendemos que el desarrollo de una de estas dos dimensiones (afectiva o social) tendrá un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje-adquisición del PLE, ya que estas dimensiones se relacionan de forma imbricada y, de este modo, actuar sobre una de ellas implica alteraciones en la otra.

Por este motivo, en el enfoque de este apartado planteamos los conceptos de *representación sociales, identidad e imágenes* desde la perspectiva del aprendiente de LE, a fin de apoyar nuestro trabajo de investigación en las habilidades de pensamiento que posibilitan al aprendiente construir y organizar su conocimiento para emplearlo con efectividad en diferentes circunstancias; de la misma manera, estos conceptos constituyen la capacidad y disposición para el desarrollo de sistemas mentales que colaboren con la solución de problemas los cuales evolucionan con la práctica consciente o inconsciente y se relacionan con el acto de pensar del ser humano. Además, dicho enfoque nos permitirá entender la lengua no solo desde una perspectiva racional y descriptiva, sino también desde una perspectiva emocional y subjetiva. Para ello, orientamos el foco hacia el aspecto socioafectivo de los aprendientes con la finalidad de explorar hasta qué punto las representaciones sociales guían y orientan el proceso de aprendizaje, de modo a situarnos dentro del modelo del pensamiento de los aprendientes de PLE – hecho que, más adelante, influencia en las cuestiones metodológicas y nos hace optar por un tipo de investigación de carácter etnográfico, conllevándonos a la formulación

de categorías de análisis *ad hoc* para la interpretación de los datos recogidos a través de entrevistas, observaciones del aula etc.

2.3.1 Las representaciones sociales

En esta investigación empleamos el término “representaciones” para referirnos a las representaciones sociales explicadas a partir de Holliday *et al.* (2010) y que tienen relación con la cuestión de la identidad que desarrollaremos más adelante.¹⁹ De esta forma, no utilizamos este término para referirnos a las creencias, evitando así la confusión terminológica. De todos modos, dentro de esta línea de pensamiento recopilamos los autores que sostienen nuestro marco de referencia respecto a las representaciones sociales.

Desde la Psicología Social, para Banchs (1986), la *representación social* abarca conceptos como actitud, opinión, imagen, percepción, estereotipo, creencia etc. Entre estos conceptos, el que más se aproxima al de representación social es el de *imagen o imaginario social*, de modo que se trata de un término que se suele utilizar como sinónimo de representación social.

Tomás Ibáñez (1988) sintetiza la noción de representación social de Serge Moscovici y Denise Jodelet, que mucho han aportado al ámbito teórico de las representaciones sociales:

[...] Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Ibáñez, 1988, p. 171).

Autores como Abric (1994) y Pereira de Sá (1998) señalan las siguientes funciones básicas de las representaciones sociales:

- la primera, que se denomina función de conocimiento. Las representaciones sociales permiten entender y manifestar la realidad social, además de facilitar la comunicación y la transmisión del conocimiento;

¹⁹ Véase el apartado 2.3.2. *La identidad*.

- la segunda, designada como función identitaria. Las representaciones juegan un papel importante en la definición de los rasgos identitarios de los grupos, diferenciando un grupo respecto de los demás. Esto permite ubicar a los sujetos en el contexto social, posibilitando así la construcción de una identidad social y personal acorde con el sistema de normas y valores sociales;
- la tercera, que señalan como función de orientación. Las representaciones canalizan los comportamientos, lo que posibilita una acción sobre la realidad. Además, la selección de información permite una interpretación de la realidad;
- y por último la cuarta función, que denominan como justificadora. Las representaciones permiten justificar la adopción de una determinada conducta o explicar una acción en una situación concreta.

Ponemos de relieve que el concepto de representación social se hace pertinente en nuestro estudio para seguir firmando nuestras bases teóricas y metodológicas; además, dicho paradigma surge del encuentro de la Psicología y de la Sociología, hecho que lo convierte en un concepto psicosociológico en el que concurren, por consiguiente, elementos sociológicos,²⁰ tales como cultura e ideología. Estos dos últimos temas han sido desarrollados en las investigaciones de Van Dijk (2000) como un enfoque multidisciplinario, ya que en la teoría de este autor sobre el análisis del discurso (a partir de ahora, AD), se aprecia un recorrido donde se destacan, por ejemplo, los estudios lingüísticos de la pronominalización, la coherencia semántica, la observación de los turnos conversacionales y la comprensión textual. De hecho, en este recorrido se han involucrado más de una disciplina desde diferentes enfoques – interdisciplinaridad que garantiza, por tanto, renovaciones continuas e inspiraciones que apuntan, en la actualidad, hacia los campos del Derecho, de la Ciencia Política y la Comunicación Humana. La teoría del análisis del discurso (AD) de Van Dijk (2000) se mueve desde un nivel macrosocial a otro microsociales y viceversa, brindándonos una visión fundamentada y crítica para el estudio de problemáticas sociales, el poder y la desigualdad. Es decir, según el autor, su enfoque nos posibilita un acercamiento de los fenómenos sociales y mentales que, posiblemente, otras disciplinas abordan tangencialmente.

²⁰ Estos elementos están tratados en el apartado 2.1 y en el subapartado 2.3.2 de este MARCO TEÓRICO, respectivamente.

Otro punto a tener en cuenta en nuestra investigación – y que también asumimos desde el modelo de Van Dijk – es que el AD no es un método aplicable al diseño de investigaciones psicológicas, sociológicas, antropológicas o sociopolíticas, visto que postula a ser una disciplina autónoma, es decir: específicamente en el campo de la psicolingüística, el AD plantea que el uso de la lengua y la manifestación del pensamiento se dan en lo que Van Dijk denomina *interacción social discursiva*. En este sentido, habría que agregar que no son muchas las especialidades del saber humano capaces de ofrecer oportunidades válidas para entender cómo los hablantes usan una lengua, piensan e interactúan produciendo, de esta manera, su pertenencia grupal y sociocultural – ello desde el diálogo cotidiano a la formalidad del discurso científico, o desde lo cotidiano a la rigidez del discurso pedagógico en el aula etc. Por todo ello nos situamos en la ciencia del lenguaje, en el campo textual, discursivo, comunicativo, crítico e interdisciplinario.

Dicho eso, de acuerdo con Gysling (2003), cada vez más las Ciencias Sociales estudian los problemas o las dimensiones de la realidad social; se entiende que la realidad es multidimensional, por lo tanto, cuando un problema de la realidad social es estudiado, los límites disciplinarios suelen difuminarse. Los investigadores de Historia también están influenciados por la Sociología como paradigma para conceptualizar una definición de sociedad, y están influenciados por la Antropología – en el momento de conceptualizar lo que está ocurriendo con el sujeto, en su dimensión cultural –, y por la Geografía – que a su vez se está definiendo en una mirada holística, capaz de recoger estas perspectivas.

2.3.2 La identidad

Bourdieu (1982, p. 475) plantea que la identidad se construye en la práctica social a partir de representaciones mentales, es decir: actos de percepción y apreciación, de conocimiento y reconocimiento, y de representaciones, o sea, cosas o actos. Dichas representaciones están, a su vez, en constante lucha, “luchas por hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social”. Coincidimos con Bourdieu (1982, p. 478) al afirmar que “[...] en la construcción de la identidad (ser percibido que existe fundamentalmente en virtud del reconocimiento de los

demás), se halla en juego la imposición de percepciones y de categorías de percepción”. Desde este punto de vista, la negociación de identidades que se da en todo intercambio lingüístico es un elemento clave. Desde el pensamiento de la Sociolingüística francesa, los sujetos arriesgan su identidad a la hora de tomar posición, a través de su discurso, haciendo referencia a representaciones relacionadas con los idiomas, su uso y aprendizaje y, del mismo modo, con sus hablantes. Tomando esta posición postestructuralista, Dagenais *et al.* (2009) afirman que la lengua no es solamente un sistema lingüístico, sino también una práctica social compleja por la cual los locutores construyen sus identidades. Además de comunicarnos, la lengua también sirve para marcar nuestra pertenencia a un grupo social, de modo que el habla de cada uno se convierte en un marcador de categorías sociales, como clase, etnia, edad, género etc.

2.3.2.1 La identidad desde la Psicología Social

Desde los estudios de la Psicología Social, García-Marques y Palma-Oliveira (1986) afirman que, en los procesos de interacción social, los individuos son identificados por ellos mismos y por los demás con el propósito de crear elementos de distinción o similitud. En este proceso se originan las colectividades, que pueden estar basadas en la semejanza o en la diferencia de sus miembros frente a otros, lo que lleva a la creación de identidades sociales.

2.3.2.2 La identidad desde la Sociología

Desde la Sociología, para Dubet (1987) la noción de *identidades* es polisémica; ante tal situación, se cuestiona si el concepto todavía conserva alguna utilidad. El autor distingue entre dos identidades del sujeto: la social y la personal. La primera menciona “[...] a la manera en cómo el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social”, y la segunda “es inseparable de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales” (Dubet, 1987, p. 520). No obstante, la identidad social es producto de la historia y del contexto, también lo es que el comportamiento social no se agota en la integración, porque “el actor puede manipular su identidad sin ser totalmente tragado por ella” (Dubet, 1987, p. 520). En tal sentido, entendemos que la identidad no está determinada por la sociedad a que el sujeto pertenece,

sino que el sujeto, con sus potencialidades, determina, consciente o inconscientemente, qué añadir de su contexto a su proceso de constitución identitaria.

2.3.2.3 La identidad desde la Antropología

Desde la Antropología, para Bhabha (1996) la identidad se desarrolla desde la cultura. Para el autor la identidad debe ser tratada desde la diferencia, como manifestación de diversidad, esto es, la identificación de las minorías, que tienen oportunidad de visibilidad social sólo a partir de los demás; es una negociación desde la presencia del *otro* que, en el caso de la multiculturalidad, asegura al sujeto nacional auténtico, pero nunca podrá garantizar su visibilidad o verdad.

En este sentido, Grossberg (1996) menciona que la centralidad del concepto *identidad* es un avance “moderno”, tanto en el discurso teórico como en el político. Desdobra la cuestión de la identidad desde tres deducciones. A partir de estas tres deducciones, Grossberg (1996) sostiene que las identidades son siempre contradictorias, temporales, históricas y diferenciales:

- de la **diferencia**: la identidad se construye desde la diferencia. Afirma que lo moderno no construye identidad fuera de la diferencia, sino la diferencia fuera de la identidad;
- de la **individualidad**: cada sujeto tiene alguna forma de subjetividad y, así, al menos en un sentido existe como sujeto; y
- de la **temporalidad**: la unidad del sujeto depende de la unidad del tiempo, por lo que la identidad es histórica y es un proceso temporal de la diferencia.

Observamos que autores como Bhabha (1996) y Grossberg (1996), posicionados en el terreno antropológico, han abordado el tema de la identidad como un problema teórico. En esta línea, situamos a Hall (2000), quien afirma que la identidad ha dejado de ser vista como una esencia, ya no designa unificación, integración. Hall y Du Gay (1996) plantean que las identidades nunca están unificadas y, en tiempos modernos, progresivamente fragmentadas y fracturadas; construidas múltiplemente a través de diferentes discursos, prácticas y

posiciones; entrecruzadas y antagónicas. Los autores niegan la existencia de identidades auténticas y originarias, basadas en elementos universalmente compartidos.

2.3.2.4 La identidad desde la Pedagogía

Desde la Pedagogía, Navarrete-Cazales (2015, p. 464), mencionando a Navarrete (2008), indica que *identidad* es un concepto necesario para hablar de algo que caracteriza temporalmente o históricamente a un sujeto, pero, a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva. O sea, compartimos con la autora que la identidad es algo irrepresentable: sólo se puede hablar de ella, pero no representarla en términos accesibles, ni absolutos.

Según Navarrete-Cazales (2015, p. 461), el término “identidad” ha sido objeto de análisis, de re-deconstrucciones y de discusiones semánticas, conceptuales al interior de diversas disciplinas. Sin embargo, ha sido primero en el ámbito de la Filosofía donde el término ha sido objeto de análisis por parte de psicoanalistas, psiquiatras, psicólogos, antropólogos y sociólogos.

El sujeto forma su identidad a partir del reconocimiento de distintas posiciones, papeles identitarios: un sujeto, a lo largo de su historia de vida, puede ser científico, padre de familia, político etc. y, en este sentido, la identidad se reconstruye una y otra vez por la adquisición de nuevas perspectivas y por las resignificaciones que hace cada sujeto de ellas. La identidad se hace necesaria porque requerimos de una que nos identifique, que nos dé una posición, un lugar en el mundo – todo ello bajo la lógica de que no sería viable una identidad que no sostenga, al mismo tiempo, una alteridad. Sin la otredad no sería posible la identidad (histórica, discursiva, contextuada), sino la mismidad o una identidad idéntica a sí misma.

Es decir, solo podemos poseer identidades con fijaciones temporales, parciales en las que permanecen algunos elementos y cambian otros. Por eso, es necesario tener presente algunas características esenciales, tales como la complejidad del proceso identificatorio, la precariedad del término y la contingencia y antagonismo de las identidades – atributos que dificultan no sólo precisar la identidad del sujeto o del colectivo, sino también establecerlas en términos aparentemente definitivos.

2.3.3 De la representación social al concepto de *imagen*

En las líneas anteriores hemos propuesto una aproximación teórica en torno a las nociones de creencias y representaciones sociales que más se acercan a la idea de nuestra investigación, ya que dichos conceptos van a integrar nuestra concepción de lo que entendemos por imágenes. Al explorar la noción de representación, es posible comprender el vínculo con los procesos de aprendizaje- adquisición de una LE, dado que tanto los antropólogos como los psicólogos sociales y filósofos contribuyeron en la comprensión de la naturaleza de las representaciones y sus efectos en las acciones.

Pese a que haya una relación entre las distintas áreas científicas mencionadas anteriormente sobre la definición del concepto, éste ha sido empleado con significados muy distintos; es por ello que, en nuestro trabajo, concebimos las representaciones como premisas y proposiciones sobre el mundo que parecen ser verdaderas. De igual modo, nociones de origen psicológico – como imagen y pensamiento –, aparte de que son un concepto híbrido, tienen una construcción social compleja por implicar conceptos menores, muy variados (como sistemas cognitivos, procesos de valores, creencias, actitudes, entre otros) que los transforman más bien en un grupo de fenómenos que en nociones diferenciadas. Agregar e incluso completar distintas nociones cognitivas y sociales supone, por ello, un obstáculo a la hora de tratar precisar el concepto de representación social; podemos observar esta dificultad a través de Moscovici (1981) al afirmar que, si la realidad de las representaciones sociales es fácil de entender, el concepto no lo es.

De acuerdo con Moore (2001), Castellotti y Moore (2002) y Moore y Py (2001), a partir del concepto de *representación social* los interaccionistas franceses acuñaron el término “representación lingüística” para describir los procesos discursivos relacionados con las lenguas, sus hablantes y su aprendizaje. Las imágenes y concepciones que comparte un grupo social o toda una sociedad sobre otras personas y sus lenguas pueden tener efectos significativos en cuanto a las actitudes relacionadas con estas lenguas y, en definitiva, pueden influir en el propio interés de los aprendientes. Los investigadores emplearon esta construcción en las interpretaciones de interacciones sociales en contextos plurilingües para demostrar cómo discentes y docentes se remiten, en su discurso, a representaciones para

indicar su identidad, su asociación y posicionamiento en relación con los demás. Además, en el área de DL, existe la hipótesis de que las representaciones vinculadas a las lenguas tienen influencia tanto en las prácticas lingüísticas como en la cognición.

Compartimos con Moore y Py (2001) que, en la tradición francófona, el concepto de representación social abarca pensamiento y acción, conocimiento y práctica en el discurso. Justamente en esta perspectiva, Kramersch (2008) y Dagenais y Jacquet (2008) delimitan una ruptura con la tradición anglófona, en la que los investigadores asumen las representaciones como esquemas mentales, y no como acción o práctica social. Así, lo apunta Kramersch (2008) al decir que el término “representación” evoca estructuras mentales, esquemas o marcos de expectativa de naturaleza puramente cognitiva que los lingüistas intentan asociar a la evidencia verbal (y paraverbal) en el discurso de los interlocutores. Por el contrario, la noción francesa de representación social abarca el pensamiento y la acción, el conocimiento y práctica, el dicho y el hacer. Es decir, dicha noción va más allá, ya que tiene en cuenta la implicación o el efecto de dichas representaciones.

Es por eso que, en nuestra investigación, optamos por la perspectiva de la tradición francesa, en la cual se hace fundamental entender el proceso de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Compartimos con Kramersch (2008) que las representaciones de los aprendientes acerca de la L1 o de las L2, de la lengua meta y, también, de las diferencias que perciben entre ellas, influyen en las estrategias de aprendizaje que ellos adoptan al construir la representación de distancia interlingüística entre el sistema de su propio idioma y la lengua en que están aprendiendo. Desde la perspectiva francófona, observamos que parte de los estudios coinciden en dos puntos: de un lado la posible emergencia de las representaciones en el discurso y, de otro, que las representaciones están estrechamente relacionadas con el proceso de aprendizaje, de modo que lo pueden favorecer o perjudicar. Por ese motivo, autores como Moore y Py (2001) justifican por qué el discurso sobre las lenguas debe ser de interés en el campo de la didáctica al afirmar que, en situaciones de contacto lingüístico y plurilingüismo, los discursos sobre idiomas, hablantes y aprendizaje desempeñan un papel decisivo ya que dan forma y significado a las prácticas sociales y lingüísticas y a las relaciones entre grupos. Estudiar el uso de la lengua en los discursos, su mantenimiento y su difusión nos permite

poner, en su complejidad, las formas y dimensiones simbólicas de la estructuración del espacio y la acción social.

Concordamos con algunos investigadores en la naturaleza dual, estática y a la vez dinámica de las representaciones y, por tanto, aceptamos que pueden cambiar en contextos específicos. Gajo (2000) describe dicha capacidad de cambio al hablar de las representaciones co-construidas en la interacción (negociadas y modificadas en los discursos que las materializan), mucho más flexibles, diferenciándolas de las representaciones pre-construidas (anteriores al discurso y socialmente compartidas), mucho más estables. Paralelamente, Py (2004) hace una doble distinción entre las representaciones de referencia – una especie de depósito en el que se almacenan los conocimientos y emblemas del grupo – y las representaciones en uso, que se negocian en la interacción.

Desde esta perspectiva, las representaciones se construyen, se modifican y se transmiten en el discurso y a través del discurso. Sin embargo, hay que señalar el hecho de que tales representaciones que circulan en la sociedad son reconocidas y reconocibles por un grupo y en un momento dado, lo que no significa que, necesariamente, cada uno de los miembros adhiera a ellas. Desde el punto de vista metodológico, según Castellotti *et al.* (2001) las representaciones se pueden estudiar desde varios ángulos, pero en nuestra investigación seleccionamos dos que nos resultan interesantes:

- las representaciones como contenido, analizables y existentes previamente al discurso;
- las representaciones como forma, emergentes en las huellas que dejan en el discurso.

En otras palabras, reconocemos las representaciones como: i) poseedoras de una dimensión social y otra personal; ii) influenciadas por factores intrínsecos y extrínsecos; iii) orientadoras de comportamiento y susceptibles de evolución. En lo que concierne, ahora, al campo del aprendizaje-adquisición en contexto formal, las representaciones: i) pueden condicionar el éxito o fracaso del aprendizaje; ii) están influenciadas por el contexto institucional; iii) son evolutivas y pueden ser modificadas.

En la línea de pensamiento de las representaciones sobre el lenguaje y su aprendizaje, entendemos en nuestro trabajo que las imágenes que los aprendientes tienen sobre las lenguas, las personas que las usan y los países donde se hablan, desempeñan un papel fundamental. También asumimos que dichas imágenes, a veces muy estereotipadas, surgen y se difunden por los medios de comunicación como la prensa, la televisión, la literatura, la radio y, algunas veces, en la misma clase de LE, por lo que pueden tener tanto un impacto positivo como negativo en el aprendizaje.

2.3.4 El concepto de *imagen* en nuestra investigación

Cain y De Pietro (1997) apuntan que los contenidos culturales enseñados en el aula pueden generar representaciones que suponen un obstáculo invisible para el aprendizaje. En el mismo estudio concluyen que un mayor conocimiento o proximidad geográfica con el país donde se habla la lengua meta no son garantías de que el aprendiente tenga menos estereotipos o juicios de valor más positivos. Autores como Müller y De Pietro (2001) señalan que las representaciones se construyen y se reconstruyen de manera interactiva en el aula a través de rutinas de comunicación.

En un estudio sobre las representaciones que tienen los aprendientes japoneses de francés como LE en Francia, Himeta (2008) concluye que el material relacionado con la cultura francesa que el propio profesor selecciona y presenta en el aula ejerce mayor influencia que los medios de comunicación en cuanto a la dimensión afectiva de la información.

De acuerdo con Araújo e Sá y Pinto (2006), los conceptos de representación e imagen aparecen frecuentemente como sinónimos. En el paradigma de Zarate (1997, p. 7), la noción de *representación* nos lleva a cuestionar la relación entre lo que se da y lo que se percibe, entre lo verdadero y lo falso. La autora define el concepto de representación como un producto del trabajo social colectivo, a través del cual los agentes sociales construyen sus modos de conocimiento de la realidad. No es sorprendente que esta noción se popularice a través de las metáforas del reflejo, la imagen, el espejo. Dichas metáforas serían lo que Kramsch (1997, p. 82) denomina “*attitudes vis-à-vis du monde*”.

Por eso, somos conscientes que, cuando nos enfrentamos al concepto de imagen, lo asociamos a términos muy variados, como por ejemplo estereotipos y representaciones sociales. Así que, intentando definir el concepto de imagen, nos encontramos ante un concepto híbrido, tal y como afirma Billiez (1996): es itinerante y migrante en la medida en que proviene desde otras disciplinas, en particular de la psicología social y de su noción clásica de la representación social – por ejemplo, podemos observar en los estudios previos de Herzlich (1979), Moscovici (1979), Banchs (1982), Farr (1986), Jodelet (1984) Di Giacomo (1989), Berger y Luckmann (1994), en los que, como ya lo hemos discutido ampliamente antes, ha ido circulando y siendo apropiado para otras áreas científicas, como la lingüística, la sociolingüística, la sociología o la etnografía, cruzándose con los conceptos relacionados (como actitud, motivación, estereotipos, creencias) y adquiriendo, en este camino epistemológico, nuevas y complejas acepciones.

En esta línea de raciocinio no hay duda de que hay una conexión entre *representación e imagen*, ya que una imagen conduce a un estereotipo. Para Machado y Henri Pageaux (2001), el estereotipo es “una forma particularmente corriente de la imagen”, es decir, cuando la imagen es ya de tal manera pública y difundida en el ámbito cultural, es considerada un estereotipo. O, como resume Xavier Besalú (2002, p. 160), el estereotipo “es una imagen simplificada de los miembros de un grupo”.

Desde esta perspectiva, concordamos con Moore (2001), quien asume que la noción de actitud hace referencia a la manera más o menos favorable de reaccionar ante un objeto. O sea, las actitudes determinan conductas y comportamientos más o menos estables, pero sin embargo no pueden ser directamente observadas y se suelen asociar al comportamiento que generan. Py (2004) señala que las representaciones constituyen microteorías, es decir, esquemas de interpretación del mundo esenciales para la comunicación entre los miembros de un grupo – hecho que resalta su aspecto social –, mientras que las actitudes son disposiciones afectivas a un objeto – hecho que pone de relieve su aspecto individual. Dicha disposición se manifiesta como apertura o cierre, por ejemplo, ante al plurilingüismo o a la enseñanza plurilingüe. De acuerdo con Py (2004) hay tres tipos de actitudes complementarias:

- las actitudes estéticas – una determinada lengua es bonita o fea;
- las actitudes funcionales – una determinada lengua es socialmente útil;
- y las actitudes didácticas – una determinada lengua es más o menos difícil.

Además, es prácticamente imposible decidir si es la actitud la que determina el éxito en el aprendizaje o al revés – y, como explica el mismo autor, más bien parece ser una determinación recíproca, de igual manera que hay una determinación recíproca entre las actitudes y las representaciones.

Ahora bien, cuando la información en que se basa la actitud no es objetiva, estaremos hablando de estereotipos. Las autoras Castellotti y Moore (2002, p. 8) apuntan que los estereotipos se identifican como imágenes estables, descontextualizadas, simplificadas y abreviadas que funcionan en la memoria común, siendo aceptadas por ciertos grupos. Además, dichas autoras señalan que la clave no es decidir si un estereotipo es “verdadero”, sino poder reconocerlo como tal y reconocer su validez para un dado grupo, en términos de efecto en las relaciones entre grupos y, por lo tanto, en el aprendizaje de idiomas hablados por esos grupos.

Con referencia al concepto de *estereotipos*, recordamos que este ha migrado del ámbito de la psiquiatría, dónde se lo usó por primera vez refiriéndose a comportamientos patológicos caracterizados por la obsesiva repetición de palabras y gestos. Es común referirse a la aparición de *Public Opinion*, de Lippmann (1922), como momento inaugural del estudio de los estereotipos. En este libro, por primera vez, se define al estereotipo como una imagen mental “*picture in our heads*”, que desempeña un rol indispensable en la comunicación social. Desde entonces el interés académico por el fenómeno del estereotipo se ha mantenido y se inspira directamente en el libro *Stéréotype et lecture*, de Dufays (1994; 2011). En este libro, Dufays reitera el rol constructivo que desempeñan los estereotipos en la creación y recepción de obras literarias, y distingue entre tres actitudes posibles frente al estereotipo: la participación, el distanciamiento y el vaivén (actitud que implica una combinación de las dos primeras).

Dicho lo cual, en esta línea de raciocinio, cuando pensamos en estereotipos no podemos desvincularlos de imágenes; no hay duda de que hay una conexión entre estereotipos e imágenes, ya que una imagen conduce a un estereotipo.

Otro término cercano cuando hablamos de los conceptos de representación e imagen y del que no podemos alejarnos es la “metáfora”. Respecto a la metáfora, asumimos que, tradicionalmente, lo que antes se observaba como un artificio del lenguaje poético, a partir de los años 1970, según apunta Nubiola (2000), se incrementa el interés por su estudio y se pone en evidencia el carácter ubicuo de esta figura del lenguaje. Dicho esto, la visión de las metáforas se ha ampliado, ya no sólo son del interés de la lingüística, también de la psicología social, la psicología cognitiva y la investigación cualitativa – disciplinas que ven en la metáfora una herramienta para la comprensión de la naturaleza humana en sus acciones individuales y colectivas.

En este MARCO TEÓRICO entendemos el concepto de metáfora a partir de las ideas de la lingüística cognitiva, de Lakoff (1998), al estudiar la naturaleza de los sistemas conceptuales humanos (en temas como las nociones de tiempo, causalidad, emociones, moral y política) a través de su teoría sobre el pensamiento metafórico, que se comenzó a desarrollar con Johnson (1998) en el libro *Metáforas de la vida cotidiana*, en el que los autores sostienen que tenemos la necesidad de estructurar nuestra realidad. En este sentido, las metáforas nos permiten comprender una realidad en términos de otra y, lo que resulta tal vez más importante, actuar en consecuencia. En efecto, las metáforas no sólo nos permiten comprender los conceptos más abstractos en términos de otros más concretos o ya conocidos, sino que, además, estructuran nuestras actitudes y acciones, afectan la forma como percibimos el mundo y el modo como actuamos frente a él. En palabras de los autores,

la mayoría de la gente piensa que pueden arreglárselas perfectamente sin metáforas. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1998, p. 39).

Así que, tal y como apunta Reyes (1998), en lugar de entender la metáfora como producto exclusivo de la actividad artística, la estudiamos como proceso de construcción de significados. Esta postura se debe a la revolución cognitiva, que intenta comprender los

procesos del pensamiento y de la inteligencia humana y cuyo cambio corresponde, en el área de la lingüística, a la pragmática, que estudia el significado de las palabras usadas en actos de comunicación. El significado del lenguaje depende del contexto y de las circunstancias en las cuales se da el acto comunicativo. Desde esta perspectiva cultural y simbólica de la metáfora, algunos autores – por ejemplo, Mark Beyebach, citado en Vásquez Recio (1999), Sackman (1989), Simsek (1997) – destacan la importancia de la metáfora en la creación de conocimiento y en el modo de definir el conocimiento del mundo a través de procesos de interpretación.

Es a partir de esta fundamentación híbrida de la noción de metáfora que diversos autores de la DL – Castellotti (1997), Dabène (1997), De Pietro y Müller (1997), Marquilló (1997), Matthey (1997), Mondavio (1997), Monnanteuil (1994), Pekarek (1997), Rimbart (1995), Tournadre (1997a; 1997b), Wynants (2002) – justifican su preferencia por el término “imagen” (como único, principal o alternando con otros, como sinónimo, heterónimo o hiperónimo).

2.3.5 *Imagen*: un concepto híbrido

O conceito “imagem/representação” tem vindo a tomar um lugar central em Didática de Línguas (DL), particularmente no âmbito de estudos sobre os processos de construção e desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural e da comunicação intercultural (Araújo e Sá y Pinto, 2005).

En esta investigación utiliza el término “imagen” con base a Araújo e Sá, Melo-Pfeifer y Schmidt (2015). Según las autoras, las imágenes de las lenguas – también denominadas representaciones sociales – son realidades socialmente construidas que ayudan a cada uno de nosotros a dar sentido al mundo, a explicarlo y actuar sobre él. De acuerdo con Py (2004), asociamos a las lenguas lo que nos viene en mente – por ejemplo, algunas lenguas son más bonitas o feas, más fáciles o más difíciles, más ricas o pobres, unos pueblos son considerados comunicativos, fríos, encantadores, rudos, sin sentido de humor etc. De esta manera, las imágenes que conocemos de estas lenguas y que se transfieren a sus hablantes forman nuestro concepto general de ellas, acabando por ser responsables de nuestra imagen general del todo. En esta perspectiva, las representaciones de las lenguas guían acciones y proyectos

lingüísticos, ya que ayudan a justificar nuestras elecciones y nuestros proyectos comunicativos.

Siguiendo la propuesta de Melo-Pfeifer (2012), el origen de estas imágenes viene de direcciones muy variadas. Dado que dichas imágenes circulan entre nosotros, hablamos con ellas, hablamos de ellas, hablamos a través de ellas. Las imágenes circulan en los grupos y son generalmente compartidas por un mismo grupo, a veces son compartidas por varios grupos simultáneamente. Hay imágenes que son consistentes, lo que las tornan aún más estereotipadas, por lo tanto, más reducidas a rasgos elementales. También estamos de acuerdo con la autora cuando afirma que es necesario identificar estas imágenes admitiéndolas como facilitadoras de la comunicación, porque sin ellas sería casi imposible comunicarse. Además, estas imágenes evolucionan fruto de los contextos en los que circulan; de esta manera, hay que reconocer que las imágenes son aliadas, ya que ayudan a dar sentido al mundo, a tornarlo más fácil de entender a aprender; sin ellas, a cada nueva situación estaríamos describiendo todo y todos.

De acuerdo con Araújo e Sá y Pinto (2006), en el caso del aprendizaje de LE se considera que el concepto de imagen permite dar cuenta de las relaciones que los aprendientes establecen con las lenguas con que contactan o contactaran con su estudio, con la comunicación.

Las imágenes de las lenguas y culturas que circulan y se construyen en contextos educativos se encuentran en el área de interés de los investigadores en DL (Zárate, 1997; Castellotti y Moore, 2002; Androulakis *et al.*, 2007, Melo-Pfeifer y Pinto, 2009; Melo-Pfeifer, 2012). Este tipo de estudio reúne conceptos de otras disciplinas – tales como la Psicología Social y la Sociolingüística – y trata de describir la relación de los sujetos con las culturas lingüísticas, la influencia de esta relación en la comunicación intercultural (Yanaprasart, 2002) y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE (Candelier y Hermann-Brennecke, 1993).

De acuerdo con Melo-Pfeifer y Pinto (2009) las imágenes de las lenguas, actitudes y motivaciones de los aprendientes son parte de la dimensión socioafectiva de la enseñanza y el aprendizaje de LE. Dichas imágenes se desarrollan tanto en el ámbito educativo (De Pietro

y Müller, 1997) como a través de las interacciones sociales (Coste, 2001), asumiendo así un papel importante en la adquisición de conocimientos por construcción y mantenimiento de las relaciones con el *otro* (Yanaprasart, 2002). Desde este punto de vista, se torna necesario identificarlas y estudiarlas para buscar comprender los factores que están en sus orígenes y determinan sus cambios, en contextos en los cuales los contactos interculturales y plurilingües están presentes, especialmente a través de la movilidad de los aprendientes.

En la línea de pensamiento del sociólogo Boaventura Sousa Santos (1987, p. 48), las imágenes son propias de un paradigma emergente de la ciencia, uno que incentiva los conceptos y teorías desarrolladas localmente desplazándose para otros lugares cognitivos, de manera que puedan ser utilizadas fuera de su contexto de origen. Dicho desplazamiento, interpretado por Zarate (1997), sugiere las nuevas cargas semánticas que podrán alcanzar y que motivan frecuentes re-designaciones como manera de traducir nuevos sentidos adquiridos. De acuerdo con la autora, las nociones no cruzan las fronteras sin cambiar su identidad, sin cambiar su nombre; las nociones se transforman, evolucionan e inducen una dinámica (Zarate, 1997, p. 6).

Teniendo en cuenta el carácter híbrido y migratorio del concepto de imagen, también nos ha parecido legítimo esquematizar lo que concebimos en relación con el término en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje de LE, ya que es un término que se cruza y toma nuevas y más complejas cargas semánticas.

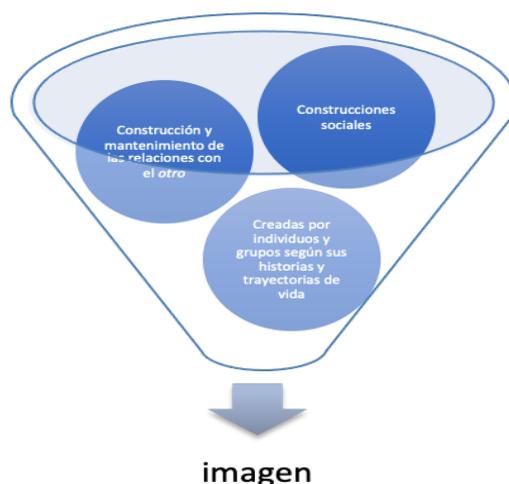


Figura 3 Proceso de formación de la *imagen*

Elaboración propia

En síntesis, a partir de la literatura disponible, entendemos como *imágenes* en nuestra investigación las construcciones sociales creadas por individuos y grupos de acuerdo con sus historias y trayectorias de vida, con funciones cognitivas, afectivas y relacionales frente al sujeto y al mundo a su alrededor; sumergiéndose y constituyéndose en actividades de lenguaje. Las imágenes son dinámicas, evolucionan, mutan y son moldeables en la interacción, es decir, son

[...] des objets de discours qui se construisent dans l'interaction, grâce au langage et à la médiation de l'autrui, observables au moyen des traces discursives (Castellotti, Coste y Moore, 2001, p. 103).

En esta perspectiva, las imágenes están asociadas a procesos históricos, de identidad, cognitivos y discursivos propios a cada sujeto, grupo y sociedad como parte de su proceso de incautación y construcción de la realidad, e influyen en la forma en que interactúan con ella. Su dinámica no se puede aislar de sus circunstancias de la producción o del contexto más amplio en el que surgen, circulan y se constituyen. A partir de ahí, es posible entender con mayor claridad la atracción que este concepto tiene sobre los que actúan en la enseñanza de LE, sobre todo porque permite comprender la influencia de las imágenes en la comunicación intercultural y los procesos que intervienen en ella (por ejemplo, el esfuerzo realizado en su aprendizaje, la motivación, la disponibilidad para el contacto interlingüístico). Más específicamente, compartimos con Candelier y Hermann-Brennecke (1993) y Castellotti y Moore (2002) que las imágenes dan cuenta de las relaciones que los sujetos tienen con las lenguas que contactan y con la comunicación, así como la forma en que se posicionan en relación con los currículos lingüísticos. También consideramos, al igual que Castellotti, Coste y Moore (2001) y De Pietro y Müller (1997), que las imágenes poseen un papel importante en situaciones de contacto lingüístico, como soporte de los intercambios interpersonales e intergrupales, herramientas cognitivas y semióticas y marcadores de identidad.

Además, suponemos, con base a Porcher (1997), que es en el discurso donde las imágenes se construyen, circulan y se evalúan, en particular, en situaciones educacionales y en la enseñanza de LE, espacio donde, más que en cualquier otro lugar, se habla *en*, *de* y *sobre* las lenguas, y dónde las representaciones del *yo* y del *otro* se relacionan de forma continua, consciente o inconscientemente. La observación de estas imágenes se convierte, de esta manera, en una forma de percibirlas: como se construyen todos los días en el aula, es decir,

cómo los discursos de los personajes educativos las construyen, las objetivan y las negocian. Dicho esto, nos situamos en Tschoumy (1997, p. 11), al afirmar que cada uno de nosotros construye imágenes de las lenguas y que “esta actuación tendrá como resultado, en gran parte, por la tolerancia o el manejo de un lenguaje” y para el aprendizaje.

A pesar de la riqueza de conceptos similares, la fuerza de las imágenes en la enseñanza y el aprendizaje de LE no se cuestiona – como ejemplos podemos citar los estudios de Paganini (1994), Dabène (1997), Deprez (1997), Vasseur y Grandcolas (1997), Matthey (1997), Moore (2001) –, sea como un motor, sea como un freno o barrera educativa. Esta idea la defiende Billiez (1996) al argumentar que las imágenes deben aclararse desde el principio, ya que son los filtros que pueden limitar o impedir las percepciones, motivaciones y comportamientos. Se pueden reducir los rendimientos educativos, por lo que es necesario hacer para emerger que los sujetos mejoren la movilización de todos los conocimientos adquiridos.

Dichas definiciones y características nos dan una panorámica a las imágenes de las lenguas que están entre las condiciones o elementos que conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apropiación y la enseñanza de LE. Así, en el caso de los profesores, las imágenes influyen en sus prácticas profesionales, en la elección de los materiales de clase y en la gestión de interacciones (Cazals-Quenouille, 1995; Müller y De Pietro, 2001). En cuanto a los aprendientes, las imágenes influyen en la elección de idiomas para aprender, estrategias desplegadas y la motivación para aprender a participar en las actividades de clase o interacciones en que las lenguas asumen el lugar de construir las relaciones interindividuales (Billiez, 1996; Dabène, 1994; Melo, 2006; Monnanteuil 1994).

De acuerdo con Araújo e Sá y Pinto (2006), en el caso del aprendizaje de LE se considera que el concepto de imagen permite dar cuenta de las relaciones que los aprendientes establecen con las lenguas con que contacta o contactará con su estudio, con la comunicación, así como el modo cómo se posicionan a las ofertas y a los currículos lingüísticos. Las lenguas de las imágenes son instrumentos semióticos y cognitivos y, por lo tanto, pueden transformarse y ser transmitidos en la dinámica de interacción. En este sentido, las imágenes son influenciadas por la configuración de la situación y los ingredientes del contexto (hablantes, lenguas implicadas), así como un importante número de otros factores

sociolingüísticos (relación entre las lenguas implicadas, por ejemplo), cultural, educativo, económico y político (Araújo e Sá y Pinto, 2006).

En el ámbito social asumimos, por un lado, que nuestras sociedades son multiculturales, pero por otro coincidimos que son muy semejantes, dada la cantidad de productos culturales que cruzan las fronteras del mundo, instaurando maneras parecidas de divertirse, de vestir, de relacionarse – esto es, estilos de vida, cultura. En otras palabras, con base a los estudios de Berger y Huntington (2002), Gimeno Sacristán (2002a, 2002b), Warnier (2001) y Verdú (2003), tomamos en consideración el proceso de mundialización²¹ que, además de su dimensión económica, nos muestra cómo nos vemos afectados por parecidas influencias de préstamo, cambio e interacción cultural, y cómo a menudo éstas desembocan en procesos de uniformización cultural. Dicho fenómeno nos ha generado una realidad compartida por diversas ciudades europeas: situaciones plurilingües e interculturales.

2.4 El paradigma didáctico

La DL es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje-adquisición de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, aprendiente y la lengua (o las lenguas) enseñada(s). Además, aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias, que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico.

Desde una óptica didáctica y, con base a Schubauer-Leoni y Dolz (2004), los saberes sobre la enseñanza y la adquisición de las lenguas se abordan a partir de diferentes miradas: la del profesor, encargado de transformar y adaptar los objetos de enseñanza de manera que favorezca el desarrollo lingüístico de sus aprendientes; la del formador, responsable de los saberes profesionales de los profesores; la de los expertos, encargados de analizar los problemas de la enseñanza; y, finalmente, la de los investigadores, responsables del avance

²¹ Entendido como proceso que ha estandarizado la integración de las sociedades y de las actividades económicas desde una dimensión mundial. La mundialización es un proceso que abarca un amplio espacio y tiene una perspectiva mayor que la globalización.

en la producción científica y que, paradójicamente, suscitan nuevas cuestiones. Esta variedad de puntos de vista y de posturas explica las dificultades ligadas a nuestra investigación en el campo de la DL.

En esta área de investigación, que nos corresponde, predominan dos enfoques: por una parte, los estudios en el ámbito de la ingeniería didáctica, orientados hacia la elaboración y la experimentación de dispositivos de enseñanza; por otra parte, los trabajos descriptivos sobre la enseñanza en el aula, de carácter comprensivo y explicativo, que han sido desarrollados en estos últimos tiempos y, precisamente, en el campo en que se sitúa nuestra investigación.

Las lenguas constituyen un objeto intrínsecamente transversal, es decir, que recurre a contenidos múltiples que pertenecen a diversas realidades, puesto que puede tratarse de lenguas maternas, de LE (en nuestro caso), de lengua o de lenguas de enseñanza. Las lenguas, además, son estudiadas desde distintos ámbitos: la fonética, la gramática, la literatura, la escritura, la lectura, la comunicación oral. Según Chervel (1988; 1998), las lenguas, en situación escolar y como objetos de enseñanza, pasan por una estructuración compleja que depende de la misión asignada al centro de enseñanza y, de acuerdo con Tenorth (1999), dependen del modelo canónico de la disciplina escolar que reúne la primera o las primeras lenguas de instrucción y las otras lenguas enseñadas.

De acuerdo con Thévenaz-Christen (2005), la estructura escolar es una forma de socialización específica que articula el resultado de las actividades humanas del pasado, cristalizadas en saberes y técnicas socialmente constituidas sobre el mundo. Así, esta modalidad actualiza la actividad de enseñanza e influye sobre los modos de hacer y de pensar para transformar las capacidades lingüísticas de los aprendientes. Para la DL, las cuestiones sobre qué objetos hay que enseñar y cómo facilitar su adquisición son cruciales. Como, por ejemplo, privilegiar el aspecto de las prácticas, o el de las conductas, o el de los saberes tradicionales, o el de los nuevos conocimientos. También en relación al tipo de competencias o capacidades que deben ser desarrolladas por los aprendientes.

Además, esto implica un reto: cómo tratar el tema desde una óptica múltiple. Una posible respuesta alude a dos hechos contradictorios: por una parte, la universalidad de las prácticas

lingüísticas y textuales implica un nivel de universalidad del sistema que sostiene estas prácticas. Este sistema es lo que Saussure (1997) designaba con la expresión “la lengua”. Por otra parte, las lenguas son diversas, puesto que cada lengua propone un conjunto de recursos léxicos y sintácticos, organizados en un sistema cerrado, que ejercen un determinismo sobre las disposiciones efectivas de aplicación de la actividad verbal. Al mismo tiempo, esta última tiene una influencia sobre la construcción de los textos (Bronckart y Chiss, 2002).

Kerbrat-Orecchioni (1993) critica la hipótesis de la lengua como código monolítico (se refiere a la noción de “sistema de la lengua” de Saussure) argumentando que un objeto tal no tiene realidad empírica. La lengua no es sino un mosaico de dialectos (geográficos), sociolectos (estratos sociales) e idiolectos (características individuales). La lingüística debe dar cuenta de esos diferentes “lectos”, aunque en un segundo tiempo pueda integrarlos en un objeto abstracto, un “diasistema”, que sería una reconstrucción obtenida por la integración de todos los “lectos”.

Desde el punto de vista didáctico, en nuestra investigación también tenemos en cuenta que las lenguas presentan variaciones según las regiones del mundo donde se hablan: es el caso, por ejemplo, del portugués y el español que se hablan en América Latina en comparación a las variaciones de las mismas lenguas utilizadas en África, Portugal y España. El estatus que gozan estas lenguas no es el mismo según las realidades políticas y sociales de los diferentes territorios. Además, los sistemas escolares en los cuales se enseñan y se aprenden las lenguas también contribuyen a la heterogeneidad del objeto de la didáctica.

En relación con las variaciones sociolingüísticas, de acuerdo con Dolz, Gagnon y Mosquera Roa (2009, p. 120) podemos señalar tres orientaciones necesarias para superar las contradicciones mencionadas anteriormente en este apartado:

- la adopción de una perspectiva comparativa que contraste los rasgos comunes de las distintas lenguas, lo que permitiría identificar las cuestiones que merecen ser abordadas a la hora de enseñar la lengua;

- la consideración de los retos actuales, al integrar la realidad del plurilingüismo de los aprendientes, impone hablar de didáctica de las lenguas en plural y conduce cada vez más hacia una didáctica integrada de las lenguas;
- el desarrollo de una reflexión sobre la cuestión de los saberes y las prácticas de referencia que deben considerarse y las relaciones entre saberes y prácticas.

En nuestro estudio trataremos las imágenes desde un enfoque didáctico, dentro del proceso de enseñanza y adquisición de una LE, ya que intentamos explorar y entender las características y el funcionamiento de las imágenes de los aprendientes sobre la lengua meta. Es decir, determinar el efecto de las imágenes detectadas en la manera en que el aprendiente aborda su proceso de adquisición.

2.4.1 La competencia intercultural en el contexto de LE

Este subapartado pretende situar la competencia intercultural dentro del contexto de LE; para ello, hacemos referencia a algunos trabajos que se han ocupado de investigar las relaciones entre lengua y cultura y a las razones que han conducido a la necesidad de potenciar una enseñanza integrada de ambos conceptos.

De los estudios mencionados anteriormente sobre interculturalidad, competencia comunicativa e intercultural,²² cabe destacar que todos ellos abordan la cuestión de la relación entre lengua y cultura, proporcionando exposiciones sobre la necesidad de tratar la enseñanza y la adquisición de lengua y cultura de una forma universal. Hemos visto, en esta revisión de ideas, la evolución de una enseñanza que ponía el énfasis en la competencia comunicativa hacia una orientación intercultural que obedecerá al nuevo contexto social en el que estamos inmersos – por ejemplo, las tecnologías que posibilitan esos intercambios (virtuales). Por una parte, están la internacionalización de los mercados y la globalización cultural, que han incrementado considerablemente la necesidad de establecer intercambios con gentes de distintos países; por otra, y como consecuencia de los fenómenos migratorios, nos encontramos dentro del contexto de cada país con una importante diversidad cultural, con

²² En los subapartados 2.1.2, 2.1.3 y 2.2.3, respectivamente.

gentes pertenecientes a distintas latitudes con las que entramos en contacto en nuestra vida diaria. Nuestras sociedades son cada vez más multiculturales. Así, por ejemplo, la constitución de la Unión Europea ha dado lugar a la circulación, por los distintos países que la conforman, de numerosas personas que desean encontrar trabajo en un país distinto del propio. También se han incrementado los viajes turísticos o por razón de estudios. Estos hechos explican que en el núcleo de la Unión se promueva el conocimiento de las lenguas comunitarias y que dicho conocimiento se fije como objetivo de los ciudadanos europeos en aprender más lenguas, además de la propia. Por ello, es evidente la necesidad que conlleva nuevos planteamientos metodológicos y didácticos en el terreno del aprendizaje de lenguas.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente – y reiterando las palabras de Stern (1983) –, al revisar la evolución más reciente de los objetivos en DL observamos que esta área ha sufrido un proceso de cambios en los últimos cincuenta años. Esta revisión de dicha evolución en sí misma puede hacernos más conscientes del estado actual de la cuestión. Además, uno de los ejes centrales de este “estado actual” es la llamada competencia intercultural. La DL – y, en especial, el área de LE – propone este concepto como uno de los objetivos, el central para algunos autores (Stern, 1983; Cerezal Sierra, 1996; Camps, 1998) en el proceso de enseñanza/adquisición. Sin embargo, tras este término aparecen distintas interpretaciones de la cultura y de la relación entre cultura y lenguaje. Por tanto, es necesario analizar críticamente este objetivo y sus presupuestos teóricos para descubrir sus implicaciones prácticas.

Sercu (2005) apunta que la incorporación de objetivos interculturales en los currículos no es algo exclusivo de la enseñanza de lenguas, sino que afecta a una gran diversidad de materias, y que la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural. Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al aprendiente con un mundo culturalmente diferente al propio (pero más o menos cercano). Se requiere, por tanto, que el profesorado de lenguas explote este potencial y promueva la adquisición de una competencia comunicativa intercultural. De esta manera, el objetivo del aprendizaje en este campo no se define ya en términos de adquisición de una competencia comunicativa.

Como señalan Byram, Nichols y Stevens (2001) es importante enseñar lenguas y culturas como un todo integrado. En realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura

diferente a la propia – algo que, en nuestra opinión, todo docente percibe sin dificultad porque lo tiene, por así decirlo, interiorizado. Sin embargo, podemos afirmar que hasta hace no muchos años (e incluso hasta hoy) esta enseñanza integrada de lengua y cultura no se ha visto reflejada en la práctica docente. Durante un determinado tiempo, la cultura se identificaba con la *Cultura* con C mayúscula, esto es, las grandes realizaciones de un determinado pueblo en el campo de la historia, en las artes, en la literatura etc. Hoy en día, el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, esto es, el de *cultura* con minúscula, entendiendo por tal las costumbres, las tradiciones y los modos de vida cotidiana de una comunidad etc.

El enfoque cultural, concebido en el sentido de *Cultura*, ha formado parte habitualmente del pensamiento del docente, aunque, en épocas recientes, no ha sido parte de su práctica. En los años 1970, con la popularidad de los enfoques comunicativos, método en la enseñanza de idiomas, ésta se limitaba a la dimensión lingüística, a calcular su objetivo en alcanzar una competencia comunicativa, obstaculizando así la dimensión cultural, con la presencia de pequeños “flashes” de información culturales sobre el país o países donde se habla la lengua en cuestión en los materiales didácticos más implantados en el aula, los libros de texto o métodos. Byram, Nichols y Stevens (2001) apuntan que ese *no prestar atención a la cultura* sería un reflejo de la teoría por la que se guiaba la enseñanza de las lenguas en épocas recientes. Así, la enseñanza de las lenguas se habría visto afectada por la lingüística aplicada y, además, el impacto de los distintos métodos dominantes en cada momento sociohistórico habría sido importante.

En base a la anterior afirmación, puede decirse que las teorías se han centrado en desarrollar nuevos modos de presentar la lengua, desarrollar habilidades lingüísticas, construir fluidez lingüística y enseñar al aprendiente cómo emplear la lengua de modo adecuado de acuerdo con el análisis de las prácticas sociolingüísticas. Una breve síntesis del papel ocupado por el componente sociocultural en las diferentes metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo del pasado siglo puede consultarse en Neuner (2003, pp. 19-23) y Rico (2005, pp. 88-92). Neuner (2003) señala que estas variaciones en el tratamiento del enfoque intercultural cumplirían a los cambios acontecidos en el contexto sociopolítico. En el momento presente, currículos y programas hacen alusión a la importancia del aprendizaje

intercultural y a la competencia intercultural. Pese a ello, notamos todavía una ausencia de “buenas prácticas” y una atención insuficiente a la dimensión cultural/intercultural en la formación docente. Por ello, buscamos explicar el concepto de *competencia intercultural/competencia comunicativa intercultural* que asumimos en nuestro estudio.

Según apunta Areizaga, E. (2001), hoy en día existe un consenso acerca del papel desempeñado por las lenguas extranjeras, a las que se atribuyen unos objetivos educativos de carácter formativo que implican ir más allá de la adquisición de una competencia comunicativo-lingüística y cuya meta es “formar ciudadanos para una sociedad multicultural y plurilingüe. El concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas”. Es decir, las perspectivas comunicativas, predominantes hasta ahora en la enseñanza de las lenguas, han sido objeto de críticas por beneficiar una idea instrumental del aprendizaje de éstas, reduciendo a un papel menos importante la dimensión cultural. De acuerdo con Isisag (2010), el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: primero, no reconociendo los lazos entre lengua y cultura; y segundo, no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura era insuficiente para estimular la comprensión entre culturas, ya que, para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura, la cual viene favorecida por el estudio de otra.

A estos factores hemos de añadir que el objetivo a alcanzar era el del “hablante nativo”, esto es: se planteaba que los aprendientes adquiriesen un dominio de la lengua similar al de éste. Desde la óptica intercultural, la meta principal es

convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad (Instituto Cervantes, p. 12, mencionado en Paricio, 2004, p. 4).

La apuesta por el “hablante intercultural” ha sido defendida por algunos especialistas en distintas publicaciones – Byram (1997, p. 31), Byram y Risager (1999, p. 4), Byram, Gribkova y Starkey (2002, pp. 9-10) y, especialmente, Kramsch (2001, pp. 23-36). Otra característica importante de la dimensión intercultural es que la cultura no se concibe como algo homogéneo, sino como algo dinámico, en continuo cambio y caracterizado por la propia

diversidad interna. De esta manera, el papel del docente es el de mediador entre el aprendiente y la cultura extranjera; como indica Sercu (2002), este enfoque considera que, junto con la adquisición de una competencia lingüística comunicativa, el profesorado ha de tener en cuenta, como objetivo pedagógico, los siguientes puntos: motivar en el aprendiente un interés, una idea sobre y una comprensión hacia las culturas, personas y países extranjeros, presentar a los aprendientes perspectivas (la variedad interna existente dentro de la propia cultura y de la extranjera), promover una visión dinámica de las culturas, y ayudar a comprender que todas las culturas se ven continuamente influidas por otras culturas y no pueden ser consideradas de un modo *territorializado*, como estando unidas a una parte geográfica particular del mundo o como encerradas entre los límites de un estado-nación (Sercu, 2002, p. 69).

Abdallah-Preteuille (1998, p. 50) indica que se ha pasado de una enseñanza de la civilización, concebida como un saber normativo y descriptivo, a un aprendizaje de un saber-hacer de tipo comprensivo e interpretativo. Esto supone, en el plano pedagógico, el final de las técnicas expositivas y magistrales en favor del recurso a métodos activos que permitan aprender a estudiar documentos auténticos y analizar distintas situaciones de comunicación. Solo añadir hechos culturales retirados de forma separada es tan ineficaz, para acercarse a una cultura, como la memorización de palabras fuera de contexto para aprender una lengua. Risager (2001, p. 244) señala la década de los años 1980 como el momento en que la enseñanza de lenguas empieza a verse condicionada por la perspectiva intercultural. Según esta misma autora, el enfoque intercultural tiene en cuenta tanto la cultura del país (o países) objeto de estudio como la del país del aprendiente. Incluye, asimismo, la comparación de los países objeto de estudio y los países de los aprendientes invitando a este último a adoptar una actitud crítica con respecto a ambas culturas. El propósito último consiste en desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que permita al aprendiente actuar como mediador entre las dos culturas.

Con referencia al papel del docente, a la hora de desarrollar la competencia comunicativa intercultural, debe tener claro cuáles son los objetivos que ha de perseguir. Hemos de tener presente que la dimensión intercultural pertenece al mundo de las actitudes, destrezas y valores, aunque incluye el conocimiento de la(s) cultura(s) extranjera(s). Al docente de

lenguas extranjeras le compete el papel de mediador profesional entre culturas. Para ello debe tener presente que, entre sus objetivos, han de figurar lo siguiente:

- primero, posibilitar a los aprendientes una competencia tanto lingüística como intercultural;
- segundo, prepararlo para establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas y aceptar a esos sujetos como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos diferentes;
- tercero, ayudarle a valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones;
- cuarto, hacerle captar la relación entre su propia cultura y otras culturas;
- quinto, suscitar en él el interés y la curiosidad hacia la alteridad;
- y, por último, hacerle conciencia del modo en que otros lo perciben a él mismo y a su cultura (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Es importante señalar que, para alcanzar los anteriores objetivos, se requiere utilizar recursos didácticos lo más variado posible: textos originales, grabaciones de audio y video, fotografías, gráficos, dibujos, folletos turísticos, canciones, películas, periódicos, revistas etc. En esta tarea de búsqueda de información debe implicarse a los propios aprendientes. El docente debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover y el respeto hacia el “otro”. Su papel no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un “aprendiente intercultural”, capaz de promover el trabajo autónomo de los aprendientes y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último. Respecto a la competencia social, se apunta que las lenguas:

- son vehículo de comunicación y transmisión cultural;
- favorecen el respeto, el interés y la comunicación con personas que hablan otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de las diferencias culturales;
- además, desde un punto de vista metodológico, se aprende a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás. Se desarrolla la capacidad de diálogo, de negociación de significados y de llegar a acuerdos. De este modo se favorece “aprender de y con los demás” (Byram, Gribkova y Starkey, 2002, p. 743); y

- finalmente, se destaca que la materia incluye un acercamiento a manifestaciones culturales de la lengua y países en que se habla, contribuyendo así a la adquisición de la competencia artística y cultural. Por otra parte, si se facilita la expresión de opiniones y gustos ante manifestaciones culturales y se promueve la realización y representación de simulaciones y narraciones, se contribuye a la apreciación de la diversidad cultural.

Estas competencias destacan aspectos metodológicos propios de la enseñanza de lenguas que apuntan claramente a la formación de ciudadanas y ciudadanos conscientes de la propia identidad cultural y de la de los demás.

2.4.2 La relevancia didáctica del concepto de *imagen*

Una vez que ya nos hemos situado, en el concepto de imagen (subapartado 2.3.4), la importancia de la competencia intercultural (subapartado 2.2.3) dentro del enfoque didáctico, nos queda ahora reflexionar sobre la relevancia del concepto de imágenes en el marco de una didáctica de la interculturalidad.

En este sentido, nos parece importante reflexionar sobre la producción cultural y el modo en que esto afecta a la manera de pensar de los aprendientes de una LE: las películas, las revistas, los libros, los videojuegos, los programas de televisión etc., dirigidos al público dan forma al modo en que los sujetos comprenden el mundo y perciben su realidad social y cultural (Steinberg y Kincheloe, 2000; Giroux, 1996).

Para ello, es necesario reflexionar sobre el concepto de *contexto cultural* y entender que el contexto está sometido a influencias que van más allá del ámbito de lo local: lo cultural está mediado por mecanismos de difusión de productos culturales que los hacen llegar a todas las partes del mundo. Por eso, la diversidad cultural como característica creciente es un factor importante a ser constatado en nuestra sociedad, así como los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural en el mundo.

A partir del concepto de imágenes propuesto anteriormente (subapartados 2.3.4 y 2.3.5), entendemos que éstas muestran las lenguas como objeto de afecto, en el cual podemos odiarlas o amarlas, o ni una cosa ni otra; pero también se las muestran como objetos que son adquiridos por medio de actividades cognitivas que involucran más o menos esfuerzo, dónde podemos aprenderlas fácilmente porque se parecen a nuestras lenguas maternas de referencia. Así que, las imágenes lingüísticas se refieren a diversas dimensiones de la existencia y del funcionamiento de las lenguas.

Además, estas imágenes refuerzan la idea de que las lenguas son percibidas como herramientas que pueden conferir poder, haciéndonos más competitivos, más capaces de ejercer la ciudadanía, de comprender e intervenir en el mundo. Pero no es sólo como objetos, medios, sistemas o instrumentos formales que el sujeto observa y se apropia del idioma. Las lenguas también representan, para ellos, territorios habitados, o “domínio(s) público(s) de construção simbólica e interactiva do mundo” (Marcuschi, 2008, p. 132), productos de actividades cognitivas, sociales e históricas, integradoras del real, de los sujetos y de los grupos y no fuera de ellos.

En otras palabras, las lenguas contemplan en sí mismas como un elemento constitutivo de identidades y culturas de quienes las hablan. Por eso, cuando hablamos de las lenguas, indicamos que son medios privilegiados de la descripción social y subjetiva, a través de los cuales se construyen las relaciones dentro del grupo o con otros grupos más o menos cercanos, así como múltiples direcciones que pertenencia.

Algunas lenguas tienen un amplio espectro de uso, sirven a las causas y los discursos más nobles – la ciencia, la filosofía, la poesía –; otras poseen huellas que están más restringidas, confinadas a la comunicación diaria entre grupos específicos (y debilitadas de modo a que a muy pocas personas les gustarían aprender). Las lenguas también están habitadas, dejando percibir los modos en que los sujetos aprenden y se relacionan con aquellos que las usan, en las relaciones metonímicas que no se disocian el objeto de su hablante y se refieren a conceptos más complejos e imbricados de lenguaje, sujeto, identidad y cultura. Así lo describe Possenti (2003, p. 164): “há sujeitos nas línguas, mas estes sujeitos não têm sempre a mesma cara”.

De ahí entendemos por qué este lenguaje imaginario – donde se reproducen y se interconectan todas estas cuestiones – le interesa a la DL, en particular al aspecto de esta disciplina que ha sido últimamente designada como orientación plurilingüe. Así lo argumenta Mariko (2005, p, 76) en su estudio sobre la noción de enfoque en esta disciplina, al afirmar que la noción de representación social está involucrada en la DL cuando el foco está en el plurilingüismo. Es decir, un lenguaje imaginario cuyo concepto clave es la intercomprensión, la competencia plurilingüe y competencia de la comunicación intercultural, y que se producen en tres dimensiones: una sociopolítica, que se refiere al respeto de todos los idiomas porque, detrás de ellos, hay siempre sujetos poniendo su enseñanza y aprendizaje a servicio de los grandes propósitos de la educación – la cohesión social, la ciudadanía, la paz, el diálogo intercultural; una dimensión personal, que valora el sujeto que aprende en sus historias vida lingüística, su situación sociolingüística y sus perspectivas futuras; y una dimensión metodológica, que busca de la ruta más adecuada para las situaciones de los sujetos que enseñan y aprenden, en los procesos de intervención e innovación educativa.

Finalmente, apoyándonos en las ideas de Byram (1997), De Pietro y Müller (1997) y Castellotti y Moore (2002), si la educación y formación en LE aspira asumir una pragmática intercultural – en otras palabras, si una de sus finalidades es facilitar el diálogo entre interlocutores que hablan diferentes lenguas y pertenecen a distintas culturas –, entonces es esencial entender las relaciones que los sujetos establecen entre las representaciones *del otro* y *de uno mismo*, sabiendo que estas relaciones pueden funcionar como barreras eventuales o palancas para la comunicación intercultural.

3. Objetivos y preguntas de investigación

Nuestra propuesta de investigación incide en observar, describir, analizar e interpretar datos para entender una situación específica: la evolución de las imágenes/representaciones asociadas a la lengua portuguesa por parte de aprendientes adultos plurilingües en Barcelona. Se promueve, de tal modo, un enfoque en la DL que tome en consideración los nuevos contextos multiculturales y plurilingües²³ en clases de PLE.

Para mantener la coherencia con el enfoque de la investigación etnográfica, tal y como sugiere Mejía (1999, p. 132), adherimos, metódicamente, a una serie de acciones²⁴ que, de acuerdo con el autor, se inician con la observación del contexto y de sus sujetos. Asimismo, dicha observación nos permite la descripción de los hechos que ocurren en un grupo específico a escala cotidiana, en la que se destacan las estructuras sociales, las interacciones, las conductas y las actitudes de los sujetos. Además, la observación posibilita un contraste con la teoría, a fin de comprender la significación y construir una interpretación y el sentido de la indagación. Es por ello que no optamos por elaborar una hipótesis de investigación – hecho que supondría la existencia de categorías previamente establecidas.

Consideramos que, para entender lo que ocurre en el aula, hay que *desplazarse hasta ella*. Por lo tanto, nos centraremos en un elemento clave del proceso de aprendizaje: los aprendientes. Admitimos que las decisiones que toman los aprendientes están relacionadas con unos sistemas de creencias (Wenden, 1987, p. 103) y representaciones sociales que les permiten pasar del pensamiento a la acción. Es decir, es por ello que deciden aprender o no un idioma y, una vez iniciado el proceso de aprendizaje, estos sistemas interfieren en *cómo* los sujetos aprenden y, aparte, en los resultados de dicho aprendizaje.

²³ Sobre los contextos multi- y plurilingüe detallados en el MARCO TEÓRICO; véase subapartado 2.1.1 *Cultura: Multi-, pluri- e interculturalidad*.

²⁴ Detalladas en el capítulo nombrado PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS de esta tesis.

A fin de generar la información necesaria para una mejor comprensión a lo que se pretende estudiar, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué imágenes asocian los aprendientes a la lengua portuguesa a lo largo de su proceso de aprendizaje?

¿En qué medida estas imágenes motivan dicho aprendizaje?

¿Qué imágenes son resistentes o no al cambio en el proceso de aprendizaje?

3.1 Objetivos específicos

Admitiendo el contexto del objetivo general, los objetivos específicos mencionados en secuencia responden a la necesidad de contestar a las preguntas de investigación y orientan las tareas que se deben desarrollar en nuestro estudio.

Los objetivos específicos se han formulado a partir del análisis de las muestras que formaban parte del resultado del **proyecto piloto**;²⁵ éstos primeros resultados se pueden verificar más adelante, en el apartado que reúne los ANEXOS.

Así, proponemos como objetivos específicos:

- identificar las imágenes asociadas a la lengua portuguesa;
- describir dichas imágenes;
- categorizarlas en el contexto de PLE en aulas multiculturales y plurilingües;
- observar, de manera longitudinal, cómo dichas imágenes evolucionan o no durante el proceso de aprendizaje en base a las actividades realizadas a lo largo de los tres años lectivos (2016 – 2019).

²⁵ Véase el capítulo PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS, subapartados 4.2.6 *El proyecto piloto* y 4.2.6.1 *Esquema resumido del proyecto piloto*.

4. Paradigmas de la investigación y opciones metodológicas

El presente capítulo está dedicado a los paradigmas de la investigación y las opciones metodológicas adoptadas en nuestro estudio. A fin de estructurar y facilitar nuestra investigación, lo hemos dividido en dos bloques: en el primero, denominado *PARTE TEÓRICA*, están detalladas las aportaciones teóricas de carácter analítico que estructuran y justifican la metodología seleccionada. En la segunda parte, de *CARÁCTER EMPÍRICO*, se describen las bases de nuestra experimentación y observación del problema planteado en la investigación; en ella están secuenciadas las diferentes etapas del proceso de investigación, así como el contexto dónde se las han realizado.

4.1 Parte Teórica

El objetivo principal en este bloque es justificar, a través de las bases teóricas, los aspectos metodológicos que sostienen los conceptos analíticos de nuestro estudio de investigación. En ello se explican sus características y se justifica el porqué de su elección – la metodología adoptada se apoya y hace referencia a los paradigmas de nuestro *MARCO TEÓRICO*, presentados anteriormente en el *CAPÍTULO 2*.

En esta línea de pensamiento asumimos, de un lado, que en el campo de investigación en Didáctica de Lenguas se hacen necesarias herramientas para explicar la realidad y que auxilien a comprenderla, con el objetivo de establecer una mejora del sistema enseñanza-aprendizaje de lenguas (en el caso, extranjeras). Por ello, la presente investigación, de carácter cualitativo, puede suponer una respuesta a dicha necesidad, y la investigación biográfico-narrativa es una de las metodologías de las que disponemos en este terreno. Por otro lado, tenemos en cuenta la premisa de que no existe una técnica propiamente dicha para hacer el análisis del discurso. De acuerdo con Pedro Santander (2011), la pregunta acerca de cómo se analizan los textos se ha vuelto una cuestión central para las metodologías de las ciencias sociales, tanto por la

importancia teórica que ha logrado la noción de *discurso* como por la toma de conciencia que se ha adquirido ante el hecho de que la mayoría de los investigadores, tarde o temprano, se enfrentan a textos o a signos de diversa naturaleza – y no necesariamente lingüísticos – que requieren lectura para su correcta interpretación; según este autor, esta lectura exige un análisis.

Según Martín Sánchez (2009, p. 61), *el método* significa el camino para llegar a un resultado determinado. De esta manera, el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial. El método es parte fundamental de cualquier trabajo que se precie nombrar *científico* y, asimismo, de cualquier actividad educativa. Aún de acuerdo con el autor, con una buena aplicación de un método (o de métodos) más adecuado(s), se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales. Cuando menciona a Richards y Rodgers (2001), el experto señala que el método es el nivel en que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman decisiones sobre el contenido, las destrezas y el orden. Aparte, también consideramos, en nuestra investigación, que el tipo de enfoque puede generar varios métodos, ya que es *el nivel* en el que se especifican los supuestos sobre la lengua meta y su aprendizaje-adquisición.

De ahí que, a continuación, detallamos los aspectos de las opciones metodológicas adoptadas en nuestro trabajo, que se relacionan con el objetivo-marco de nuestra investigación: comprender en profundidad los procesos evolutivos del sistema de imágenes en un aula multicultural por aprendientes plurilingües en la ciudad de Barcelona. Es decir, el enfoque metodológico, su descripción y justificación bajo el cual se diseñó el método de observación y análisis y la interpretación de los resultados de la implementación cualitativa.

4.1.1 La investigación etnográfica e interpretativa

La metodología seleccionada se vincula al objetivo general propuesto en la presente investigación, descrito anteriormente, en el CAPÍTULO 3: observar y analizar las imágenes asociadas a la lengua portuguesa, por parte de adultos plurilingües, aprendientes de portugués como lengua extranjera (PLE).

Para ello, se ha empleado el modelo que nos ha parecido ser el más adecuado, que es el paradigma de investigación cualitativa, de carácter etnográfico e interpretativo, ya que será a partir del análisis etnográfico de la información, en su contexto original, que se procederá a la interpretación de los casos. Lo consideramos *interpretativo* porque la motivación fundamental de nuestro estudio es comprender una realidad social específica de un determinado grupo de aprendientes de PLE, residentes en Barcelona, España. De acuerdo con Given (2008, p. 466), el paradigma interpretativo, de carácter constructivo-interpretativo, se establece sobre unos parámetros que insisten en la construcción social, tanto de la realidad como de las interpretaciones – lo que para Richards (1984) no se trata de una recogida de datos artificiales, sino una búsqueda de aquellos datos que ayuden a comprender cómo las personas vivencian los hechos. En este sentido, resulta importante la capacidad de observación y de familiarización con el entorno del investigador que, por la presente tesis, se ha visto fortalecido por el hecho de la autora actuar como profesora de PLE en la ciudad de Barcelona.

En ese marco, como señala Alan (2003), no sólo se desempeña la necesidad de conocer el entorno a investigar, sino que incluso *se comparte* dicho entorno, porque la narrativa del sujeto de donde emana la información proviene de un contexto relevante. Esto es lo que afirma Clark (1985) al tratar del modelo de pensamiento y acción docente. Para dicho autor, el profesor habla desde la cultura del sistema escolar y de la sociedad en la que vive y trabaja. En este sentido, la implicación de la investigadora en esta investigación es evidente y, se trata de uno de los factores propios de este tipo de metodología.

Otro aspecto relevante es cómo la propia investigación transforma la investigadora, al igual que la investigadora impacta en la forma de hacer investigación, estableciéndose, así, una especie de simbiosis de la que resulta difícil establecer causas y consecuencias. Este fenómeno lo apunta Woods (1998, p. 15) al afirmar que los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así sucesivamente.

De acuerdo con el profesor Martínez Miguélez (2006), el método cualitativo utiliza instrumentos que permiten observar el fenómeno con profundidad. De esta manera, en la presente investigación se emplearán instrumentos cualitativos propios para la recolección de

datos: cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, narrativas verbales y visuales, así como observaciones y/o interacciones de aula.

En el ámbito de la etnografía, en nuestra investigación consideramos, concretamente, el planteamiento de la etnometodología de Garfinkel (1968), que trata los fenómenos sociales integrados a los discursos y acciones del individuo a través del análisis de las actividades humanas, buscando el estudio de los métodos o estrategias empleadas por los sujetos para dar significado a sus prácticas sociales habituales – actividades estas que se realizan concomitantemente en las interacciones.

Para Taylor y Bogdan (1986), la investigación cualitativa sostiene que todos los escenarios y personas son dignas de estudio, lo que comprende a las personas dentro de su propio marco de referencia. También tenemos en cuenta las aportaciones de Watson-Gegeo (1988), por lo que la investigación no debe quedarse en una mera descripción, por más detallada y densa que sea, sino que debe abarcar análisis, interpretación y explicación.

Frente a la diversidad de perspectivas y enfoques de la investigación cualitativa, aparte de sus diferentes significados dentro de cada momento histórico, en nuestro trabajo consideramos las aportaciones de Denzin y Lincoln (2000), quienes afirman que la investigación cualitativa: i) es multimetódica en el enfoque; ii) implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objetivo de estudio; iii) abarca la utilización y recogida de gran variedad de materiales-entrevista, tales como experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos. Asimismo, este tipo de investigación no solo se sostiene en la comparación de datos, sino que pretende interpretarlos.

Esta metodología conlleva un proceso que se iniciará con la recogida de datos (autobiográficos, mediante un diálogo interactivo en el que se presenta el curso de la individualidad para, posteriormente, llevar a cabo un análisis de los datos, que se atribuya significado al relato.

4.1.2 La validez y la fiabilidad de la investigación cualitativa

De acuerdo con Gibbs (2012, p. 139), la *calidad* en la investigación se mide atendiendo a criterios: de validez, para capturar con precisión lo que ocurre; de fiabilidad, basada en proporcionar resultados uniformes; y de generalización (o el carácter ampliable a distintas circunstancias). No obstante, estos criterios no pueden extrapolarse con el mismo sentido desde el enfoque cuantitativo a la investigación cualitativa, que con frecuencia es criticada por no cumplir con los estándares de calidad de la investigación cuantitativa, sin tener en cuenta que estos criterios no se ajustan a los principios y prácticas de la investigación cualitativa, tal y como lo apunta Flick (2007).

En esta línea de pensamiento, autores como Atkinson y Silverman (1997) sostienen que estos indicadores provienen del enfoque cuantitativo, por lo que su aplicación en el enfoque cualitativo no es apropiada. Por ejemplo, Guba y Lincoln (1994) se muestran reticentes a adoptar el criterio de *reliability* que enuncian LeCompte y Goetz (1982), pues en este concepto se subyace y se presupone una tangible *reality* (Guba y Lincoln, 1994, p. 145), mientras que el investigador naturalista parte de la suposición de distintas realidades construidas. No obstante, independientemente de que estos términos sean o no los más idóneos, resulta indiscutible establecer unos criterios que garanticen la calidad de la investigación y tengan, a su vez, en consideración, la esencia del enfoque cualitativo.

En la revisión bibliográfica para esta investigación constatamos que existen diferentes criterios para evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Sin embargo, nos parecen especialmente relevantes los que se enuncian en Seale (1999), Kvale (2007), Flick (2007) y Mertens (2010). Aun teniendo en cuenta los mencionados, en esta investigación se adopta como referencia principal la propuesta de Gibbs (2012, p. 124), centrada en la idea de las posibles amenazas a la calidad que surgen en el proceso de análisis. Por ello, se siguen los indicadores de validez, triangulación, reflexividad, fiabilidad, generalizabilidad²⁶ y credibilidad

²⁶ En nuestra investigación utilizamos los términos *generalizabilidad* y *generalización* con base en el Diccionario-Glosario de Metodología de la investigación social (2013). Siendo *generalizabilidad* la propiedad de generalización atribuible a los resultados, cuando son extensibles al resto de sujetos o casos que no han participado en la investigación; y *generalización* la extensión de los resultados encontrados en una investigación al resto de casos o sujetos no estudiados en ella. Esta propiedad atribuible a los resultados se denomina *generalizabilidad*.

desde la perspectiva de la investigación cualitativa, de los cuales se presentan las principales características a continuación.

Primeramente, Gibbs (2012, p. 127) entiende la validez como el proceso de eliminar errores obvios y generar un conjunto más rico de exploración de los datos, lo cual no aspira a garantizar que el estudio sea una representación exacta de la realidad, pues en la investigación cualitativa se parte de que no existe una realidad exclusiva subyacente.

De la misma manera, la triangulación tampoco se percibe – siempre desde el paradigma de Gibbs (2012) – como una forma para interpretar la realidad de manera única, sino como una técnica que muestra distintas versiones de una situación o que se emplea, según el autor (*op. cit.*, p. 128), para revelar nuevas dimensiones de la realidad social en que las personas no actúan siempre de manera uniforme. De tal modo que la visión de la triangulación en esta investigación se distancia de la idea de convergencia en un punto fijo y acepta una visión de la investigación como un modo de revelar múltiples realidades construidas, tal y como lo concibe Silverman (1993). En esta línea de pensamiento, Gibbs (2012) propone algunas ideas para llevar a cabo la triangulación desde una óptica más constructivista –por ejemplo, la validación del sujeto entrevistado de las transcripciones finales, la comparación constante o la comprobación transversal de códigos, tal y como se explica más adelante en el procedimiento de análisis, en el subapartado 4.1.3 *El análisis del material recopilado*.

Así, nuestra propuesta de triangulación se acerca al concepto de cristalización que define Richardson (1997, p. 92, cursiva del autor), al exponer que “la cristalización, sin perder la estructura, deconstruye la idea tradicional de *validez* pues permite mostrar que no existe una verdad singular, nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja”. Este paradigma es relevante para el contexto de nuestra investigación ya que la interculturalidad es un tema cuya comprensión aceptamos que solo es posible alcanzar parcialmente (Dervin, 2016) y depende de diversos factores que varían con el tiempo, como la experiencia individual.

La reflexividad se define, según Gibbs (2012, p. 125), como el reconocimiento de que el producto de investigación refleja, inevitablemente, parte de los antecedentes, el medio y las

predilecciones del investigador. De esta manera, también compartimos con el autor que resulta casi imposible ser un investigador neutral, o sea: en la presente investigación concebimos que, en cierta medida, nos posicionamos ante los hechos y no constituimos un observador inapelable y políticamente neutral, situado externamente (*op. cit.*, p. 125). De hecho, la solución más coherente que propone la mayoría de los paradigmas en el enfoque cualitativo es la necesidad de percatarse de estos efectos para poder controlarlos y reflejar que el investigador es consciente de estas limitaciones.

Con esta forma de proceder, se consigue un tipo de *validez* basada en la honestidad del investigador – lo que consideramos imprescindible en nuestro trabajo y lo que Denzin y Lincoln (1998) denominan, bajo la expresión “validez”, como relato reflexivo. En nuestro caso, se documentaran las reflexiones más relevantes durante los apartados de DISCUSIÓN DE RESULTADOS y de CONCLUSIONES.

Respecto a la fiabilidad, la propuesta de Gibbs (2012) defiende la adopción de algunas medidas para asegurar que el análisis tiene coherencia interna – por ejemplo, comprobar las transcripciones o emplear memorandos para documentar los razonamientos del investigador como forma de documentar el proceso o la comprobación transversal de códigos.

Por último, la *generalizabilidad*, como propone Gibbs (2012, p. 192), puede definirse como el grado en el que está justificada la aplicación a una población más amplia de las explicaciones y descripciones que la investigación ha encontrado, y que se aplican en una muestra o ejemplo particular. Primero, cabe considerar que, al contrario de la vertiente cuantitativa, donde se escoge a los participantes mediante técnicas de muestras aleatorias, en la investigación cualitativa la elección de los participantes se realiza con base en un marco teórico, y no suele considerar la proporción que estas personas suponen en la población general que se estudia (Gibbs, 2012, p. 135). Segundo, otro obstáculo ante el que nos encontramos al hablar de generalización en la investigación cualitativa es su base en un contexto o caso concreto, en el que se tienen en cuenta una serie de análisis de relaciones, condiciones y procesos que interactúan entre sí. Precisamente, este carácter de arraigo al contexto impide generalizar los hallazgos, dado que cualquier extrapolación o generalización implica abandonar este vínculo a un contexto específico para garantizar que los resultados sean válidos, independientemente

de este contexto determinado (Flick, 2007). Por último, los hallazgos de la presente investigación serán siempre considerados en el marco del ámbito académico en el que esta se desarrolla. Así que la *generalizabilidad* puede definirse, como lo propuesto por Gibbs (2012, p. 192), como “el grado en el que está justificada la aplicación a una población más amplia de las explicaciones y descripciones que la investigación ha encontrado que se aplican en una muestra o ejemplo particular”.

Por fin, aludimos al criterio de credibilidad y asumimos como un *estudio creíble* lo postulado por Yin (2016, p. 83): se trata de un estudio que proporciona la seguridad de que se han recopilado e interpretado los datos de tal forma que los hallazgos y conclusiones reflejan con precisión/representan el objeto de la investigación.

4.1.3 El análisis del material recopilado

Una vez llegada a la PARTE EMPÍRICA de nuestro análisis nos enfrentamos a los datos, pero esto no significa que la teoría se queda olvidada – esta la entendemos como un aparato que nos permite ver la realidad; por lo mismo, sin ese aparato, los datos nos parecerían desubicados y sin sentido. Las teorías de nuestro MARCO TEÓRICO y de nuestros PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS (CAPÍTULOS 2 y 4) se enlazan con el análisis, ya que reflejan en nuestro modo de enfrentar el objeto de estudio, de problematizarlo en las categorías conceptuales y, evidentemente, en cómo mirar los datos.

En nuestra investigación, el análisis de los datos recopilados es de naturaleza cualitativa e interpretativa. En él se suceden diferentes niveles de descripción e interpretación – por ejemplo, *qué* y *cómo* expresan los aprendientes sus experiencias y representaciones sobre la lengua que están aprendiendo, siguiendo las aportaciones postuladas por Kerbrat-Orecchioni (2005) en el ámbito del análisis del discurso y de Pavlenko (2007) en el ámbito de las narraciones autobiográficas. Principalmente, nos hemos orientado por las siguientes preguntas guías: ¿Se observan qué tipos de imágenes? ¿En qué contextos? ¿Se aprecia una evolución de las imágenes o no? ¿La evolución está relacionada con qué cuestiones?

Los datos de nuestra investigación serán presentados más adelante, en el Capítulo 5, de ANÁLISIS DE LOS DATOS, ya que la recogida de los datos se ha hecho de manera no parcializada ni condicionada, y estos datos han sido objeto de un análisis, en un primer momento, superficial y, luego, tan exhaustivo como ha sido posible para poder construir una interpretación que nos permitiera comprender las concepciones que tiene el grupo de aprendientes investigados ante una experiencia de aprendizaje-adquisición, en la cual se presentan elementos inéditos para ellos.

Según Bruner (1983), este tipo de estudio asume el valor de las narraciones personales como fuente de conocimiento y de las maneras de decir espontáneas como datos significativos para la investigación. A las preguntas sobre la científicidad de este tipo de investigación – que no se basa en estudios de causa-efecto, ni en datos que cobran sentido a partir de un estudio estadístico –, se puede responder siguiendo a Geertz (2003), que propone una visión más amplia de la antropología, asumiéndola como una poderosa fuerza regenerativa en las ciencias sociales y los estudios humanos, es decir, es una indicación de que “la forma antropológica de ver las cosas”, así como “la forma antropológica de descubrir las cosas” y “la forma antropológica de escribir sobre las cosas” tienen algo que ofrecer a finales del siglo XX.

Teniendo en cuenta nuestra línea de pensamiento, hemos considerado dos puntos fundamentales a la hora de analizar los datos recogidos:

- en primer lugar, entendemos a lo largo de nuestra investigación que no existe una técnica para hacer el análisis del discurso (Santander, 2011), lo que sí existen son muchas propuestas de análisis de diversos autores frente a diferentes problemáticas y motivaciones. Sin embargo, ocurre que, en los discursos, sean de naturaleza lingüística o semiótica, mucho puede variar – por ejemplo, lo que en un dato puede ser relevante, en otro puede ser irrelevante. Así mismo, el análisis es dependiente de la propuesta de nuestro objetivo general. Al estar orientado a cumplir el objetivo general, el tipo de análisis sigue una perspectiva particular;

- en segundo y último lugar, entendemos que la pregunta conductora de nuestro análisis ante a los datos es: *¿Qué buscamos en ellos?* Esta pregunta nos ayuda ante el problema: *¿qué significa la ausencia de una sola técnica de análisis estándar?* Como hemos señalado en el punto anterior, mucho puede variar en los discursos, y el análisis, en nuestro caso, está orientado al objetivo general que guía nuestra investigación. En los corpus encontramos mucha información; sin embargo, para no perdernos y para discriminar entre aquello que es o no relevante (aunque llame la atención) siempre nos preguntamos, una y otra vez, sobre todo ante las dudas: *¿Qué buscamos en el texto?* Y para la respuesta recurrimos a la problematización inicial y a la pregunta de investigación que motiva nuestro interés.

Dicho lo anterior, y tal como se ha señalado en el primer punto, existe una serie de propuestas y análisis que son útiles, pero, en el análisis del discurso, todo es dinámico, y lo que parece ser útil en un determinado momento no necesariamente será en otro. Sin embargo, puestos como investigadores ante diferentes contextos, resulta de gran utilidad conocer propuestas analíticas, algunas de las cuales pasamos a mencionar, a continuación, a los siguientes autores: la llamada *Lingüística Crítica* de Hodge y Kress (1979); Fowler *et al.* (1983) y Fowler (1996), por ejemplo, con el modelo de análisis llamado transactivo-transformacional; Hodge y Kress (1979) y la Gramática Sistémico Funcional (GSF); la Gramática Sistémico Funcional de Halliday y Hasan (1990) y Halliday (1985); Fairclough (1992) y la función ideacional; y Sayago (2007) y el análisis discursivo de cuatro niveles.

En resumen, podríamos seguir con más propuestas, pero reiteramos: no existe el modelo de análisis para todos los textos, una vez que a veces el modelo surge del análisis mismo, otras veces puede que exista de antemano y se ajuste a mis requerimientos, y también puede ocurrir que sirva sólo parcialmente y ante las limitaciones, de manera que el tipo de análisis se construya a medida que se avanza empíricamente.

4.1.4 El diseño de la investigación

La presente investigación se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa e interpretativa-exploratoria, ya que se conciben los fenómenos sociales como multidimensionales y multifactoriales (Amado, 2009). En esta línea de construcción del

pensamiento, autores como Benson *et al.* (2009) y Bogdan y Biklen (1994) afirman que toda investigación cualitativa tiende a esbozarse en su curso, en interacción con sus partes interesadas; por lo tanto, como apunta Morin (1996), una perspectiva constructivista y compleja, que tiene la intención de comprender lo múltiple, lo local y lo específico, la interacción y conocimiento como reconstrucción. En esta línea, Amado (2009) expone que los fenómenos se consideran como el resultado de un complicado sistema de interacciones de sujetos en la sociedad; la investigación de las realidades sociales se centra en la forma cómo son interpretados, entendidos, experimentados y producidos los fenómenos por los propios sujetos.

Siguiendo la propuesta de Yin (1989), nuestro diseño de investigación se compone de cinco elementos: las preguntas del estudio, las proposiciones (si existieran), su unidad de análisis (pueden ser varias), la lógica que vincula los datos con las proposiciones y los criterios para interpretar los hallazgos. Además, hemos seguido en la investigación mediante estudio de caso, algunas fases generales, tomando la clasificación de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1990), que sugieren los puntos a continuación.

4.1.4.1 Fase pre activa

En ella hemos tenido en cuenta los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada. La pregunta de investigación nos ha ayudado a definir la unidad (o unidades) de análisis a considerar. De esta forma, se establece una relación entre constructos teóricos y unidades empíricas, categorías generales y específicas (Ragin y Becker, 1992), estableciendo lo que Yin (1989) denomina una *cadena de evidencias*.

4.1.4.2 Fase interactiva

Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas – por ejemplo, toma de contacto y negociación, que sirven

para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. En esta fase entendemos como punto clave el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.

El uso de tipologías ha sido fundamental para ordenar y relacionar los registros que nos han permitido observar los cambios e identificar su dirección a lo largo del tiempo. Así que, la base teórica presente en nuestro CAPÍTULO 2 nos ha ayudado a ordenar dicha realidad a partir de los esquemas teóricos explicativos existentes.

4.1.4.3 Fase post activa

Se refiere a la elaboración de la presente tesis y del informe del estudio final, en que detallamos las reflexiones críticas sobre el problema estudiado – las imágenes de los aprendientes de PLE.

El cuadro a continuación detalla las preguntas que nos hemos planteado y han sido separadas por grupos.

Cuadro 1 Preguntas planteadas durante las fases de investigación

<i>Fases de la investigación</i>	<i>Cuestiones planteadas</i>
Pre activa	¿Cómo recopilar la información? ¿Qué fuentes de información se emplean? ¿Cómo la información ha sido procesada y transcrita e incorporada a la perspectiva teórica de la investigadora la información recogida?
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?

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

Para garantizar la credibilidad de los datos de nuestra investigación, hemos tenido en cuenta los siguientes puntos: contextualización o identificación; saturación y profundización;

negociación con los implicados; la triangulación y construcción del informe. Estos puntos los detallamos a continuación.

4.1.5 La contextualización o identificación

El estudio de caso de orientación etnográfica busca analizar y comprender cómo los aprendientes se relacionan con la lengua portuguesa en el contexto social en el que ocurre el aprendizaje, por lo que la unidad de análisis debe examinarse en su entorno social y cultural. Velasco y Díaz de Rada (2006, pp. 236-237) apuntan que *suministrar contexto* significa mostrar las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular. También significa dar la oportunidad, al lector de la etnografía, de ponerse en el lugar de aquellos que viven una experiencia, de una manera ordenada, ofreciéndoles posibles claves significativas sobre una realidad concreta.

4.1.6 Los procesos de saturación y profundización

En nuestro estudio, la saturación²⁷ guarda relación con la justificación de nuestra pregunta de investigación y se apoya en múltiples pruebas. Especialmente sobre el tópico que indagamos, hemos observado, preguntado a los informantes más adecuados sobre él y analizado los datos que se han generado sobre el estudio – incluso repetimos estrategias, con el objetivo de agotarlas en una búsqueda sobre el mismo, tratando de ver si los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo.

²⁷ En los estudios basados en el modelo de Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001), la saturación teórica es el criterio que determina la continuación del muestreo teórico o no. En el método de dicho modelo, la saturación teórica se alcanza cuando la información recopilada no aporta nada nuevo al desarrollo de las propiedades y dimensiones de las categorías de análisis.

4.2 Parte Empírica

En este segundo bloque de nuestro capítulo dedicado a la metodología se describen las bases de nuestra experimentación y la observación del problema de las imágenes asociadas a la lengua portuguesa. En él están secuenciadas la descripción de las diferentes etapas del proceso de investigación realizado:

- el *Proyecto Piloto* o fase de prueba, realizado en el año de 2016.
- el *Trabajo de Campo* o fase longitudinal, realizado entre los años de 2016 y 2019.



Figura 4 Estructura de la investigación con base en la propuesta de Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001)

Elaboración propia a partir de Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001)

Sin embargo, antes de informar los detalles de cada fase del estudio, nos ha parecido legítimo señalar dos puntos de interés para entender nuestro trabajo de investigación: por una parte, la contextualización lingüística y social donde se realiza la investigación; por otra parte, un esbozo de las características que comparten los informantes de nuestro estudio en relación a la lengua meta – tanto el proyecto piloto como en el estudio de campo. Por ello, presentamos a continuación: el panorama sociolingüístico en la comunidad autónoma de Cataluña; el perfil de los sujetos participantes del estudio; y las características de la institución dónde se lleva a cabo la investigación.

4.2.1 El panorama sociolingüístico en Cataluña entre 2003 y 2018

Nuestro estudio se ha llevado a cabo en la ciudad de Barcelona, en la Comunidad Autónoma de Cataluña. En los grupos observados hemos tenido aprendientes de diferentes procedencias, tanto a nivel nacional como internacional.

Para entender el panorama lingüístico en el que está inserida nuestra investigación hemos decidido, a través de datos del *Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat)*, incluir detalles de los usos lingüísticos característicos de la población de esta comarca. Hemos tomado como referencia los siguientes criterios: lengua inicial, lengua de identificación y lengua habitual. El estudio realizado por el *Idescat* fue realizado entre los años de 2003 y 2018, con actualización de datos en 2019, entre la población de 15 y más años según lengua inicial, de identificación y habitual en Cataluña. Dicho estudio también nos ha dado información sobre el conocimiento de las lenguas extranjeras habladas en la región. Los resultados de dicho estudio fueron difundidos en Cataluña, en los ámbitos territoriales y en Barcelona ciudad.

La encuesta de usos lingüísticos de la población realizada por el *Institut d'Estadística de Catalunya* entre 2003 y 2018 es una actividad estadística oficial quinquenal del Instituto, llevada a cabo por el *Idescat* y el Departamento de Cultura mediante la Dirección General de Política Lingüística. Además, este estudio ofrece un completo análisis del uso del catalán, del castellano y del resto de lenguas habladas en Cataluña; sus resultados sugieren una realidad cada vez más multilingüe de la sociedad catalana.

De acuerdo con el mismo estudio, el catalán es el idioma habitual del 36,1% de la población de Cataluña, mientras que el castellano lo es para el 48,6% de los habitantes de Cataluña. El 7,4% afirma que tiene ambas lenguas como idioma habitual. Se trata de la tercera edición de la encuesta tras las realizadas en los años 2003 y 2008.

En los cuadros siguientes, además del catalán y el castellano, entre la población de 15 y más años se observan otras lenguas de uso habitual, habladas en Barcelona (algunas de cuño europeo y otras no) – por ejemplo: árabe, bereber, francés, portugués, rumano, ruso, chino. Sin embargo, el mismo estudio apunta que este rico patrimonio lingüístico apenas se extiende más allá del círculo familiar de su propia comunidad de hablantes. De acuerdo con la

Asociación *Linguapax*²⁸ (2018), solo en la ciudad de Barcelona se hablan 300 lenguas. La Asociación pone en valor esta diversidad y propone iniciativas para evitar que los movimientos migratorios masivos y las nuevas tecnologías empobrecen el rico ecosistema de lenguas del mundo. La cifra de más de 300 lenguas es una extrapolación del resultado de la investigación que desde el 2002 lleva a cabo en todo el territorio catalán el *Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades* (GELA)²⁹ de la Universidad de Barcelona. La novedad es que *Linguapax* ha identificado los 38 idiomas que más se hablan en la capital catalana.

Población de 15 años y más según lengua inicial, de identificación y habitual Cataluña. 2018							
Lenguas más frecuentes	Miles de personas			Porcentaje (%)			lengua habitual
	lengua inicial	lengua de identificación	lengua habitual	lengua inicial	lengua de identificación	lengua habitual	
Catalán	2.010,4	2.320,6	2.305,1	31,5	36,3	36,1	
Castellano	3.366,0	2.978,9	3.104,6	52,7	46,6	48,6	
Catalán y castellano	176,4	440,6	474,2	2,8	6,9	7,4	
Aranés	2,6	2,1	1,7	0,0	0,0	0,0	
Alemán	16,7	13,1	..	0,3	0,2	..	
Inglés	23,9	28,8	25,8	0,4	0,5	0,4	
Árabe	140,3	114,0	60,6	2,2	1,8	0,9	
Bereber	34,4	25,4	19,8	0,5	0,4	0,3	
Francés	36,0	25,5	15,6	0,6	0,4	0,2	
Gallego	49,0	13,0	..	0,8	0,2	..	
Italiano	28,7	19,8	..	0,4	0,3	..	
Portugués	29,5	27,7	..	0,5	0,4	..	
Rumano	70,5	57,8	23,8	1,1	0,9	0,4	
Ruso	31,0	22,7	..	0,5	0,4	..	
Chino	27,3	20,2	18,1	0,4	0,3	0,3	
Otras lenguas (1)	197,9	150,4	108,7	3,1	2,4	1,7	
Otras combinaciones de lenguas	56,2	95,8	192,9	0,9	1,5	3,0	
No consta	89,8	30,0	35,7	1,4	0,5	0,6	
Total	6.386,6	6.386,6	6.386,6	100,0	100,0	100,0	

Fuente: Idescat i Direcció General de Política Lingüística. Enquesta d'usos lingüístics de la població.
 (1) Incluye las lenguas que presentan la llamada (...).
 (...) Dato confidencial, con baja fiabilidad o no disponible.

Figura 5 Resultado de una encuesta sobre los usos lingüísticos de la población

Fuente: *Idescat i Direcció General de Política Lingüística/Enquesta d'usos lingüístics de la població*

²⁸ *Linguapax Internacional* es una organización no gubernamental dedicada a la protección y revitalización de la diversidad lingüística mundial y en favor del diálogo y la paz. Nació como un proyecto educativo creado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en 1987. Actualmente, *Linguapax* es una organización con estatus consultivo ante la Unesco, con sede en Barcelona desde el año 2001, dedicada a la promoción, preservación y activación de la diversidad lingüística. Más detalles sobre la Asociación en <http://www.linguapax.org/>.

²⁹ El *Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades* se creó en 1992 con el objetivo de promover la investigación en lenguas amenazadas y dar a conocer la diversidad lingüística y su valor. La portada web del Grupo está disponible en <http://filcat.ub.edu/recerca/grups/gela-grup-d-estudi-de-llengues-amenacades>.

La intención de la presentación de estos datos en nuestro estudio es justamente informar sobre las otras lenguas que coexisten en la ciudad de Barcelona aparte del catalán y el castellano, y las demás lenguas oficiales del Estado, el inglés y otros idiomas europeos. Y así, resulta posible entender el contexto en que viven los sujetos de nuestra investigación. Además, esta encuesta refuerza nuestra idea de que las lenguas no son excluyentes, sino que suman: para aprender una nueva lengua, no hay que renunciar a ninguna de las que ya tenemos. Es decir: con ello, recordamos la definición de *competencia comunicativa plurilingüe*, según la cual todo nuevo aprendizaje lingüístico se hace sobre la base del aprendizaje anterior (o de los aprendizajes anteriores). De acuerdo con el *Diccionario de términos Clave de ELE*, del Instituto Cervantes (2018), la competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe.

4.2.2 El perfil de los informantes

En nuestra investigación, hemos tenido en cuenta un aspecto relevante del perfil de los aprendientes que han participado en nuestro estudio – algunos de ellos, que declaran tener nivel inicial, tenían algunos conocimientos previos del sistema lingüístico y pragmático de la lengua meta (portugués), como para no ser un principiante que parte de cero.

Según Helgesen (1987, p. 24), el *falso principiante* entiende, en gran medida, el significado de la lengua que aprende, pero sus habilidades son muy limitadas a la hora de centrarse en la forma: “*False beginners understand the meaning of a good deal of language and are able to engage in controlled, form-based (accuracy) activities but their skills are very limited when they get into meaning-focused (fluency) situations?*”.

Primeramente, hemos observado, en las clases del proyecto piloto, que un determinado número de aprendientes en el nivel de portugués nos resultaba difícil de clasificar, ya que se decían principiantes en el momento de inscripción del curso, pero conocían muchos verbos irregulares en presente de modo indicativo, por ejemplo. Un hecho semejante ha ocurrido en una de las observaciones de las clases del curso A1 del grupo, que nos ha servido en el

estudio longitudinal. Es decir, constatamos que tanto en el grupo de los aprendientes del proyecto piloto como en el grupo de los aprendientes de nuestro estudio longitudinal había aprendientes que podemos categorizar como *falsos principiantes*; dicho término procede del inglés *false beginners*, y ha sido utilizado por autores como Helgesen (1987), tal como se ha mencionado, Swan (1981), Peaty (1987), Martín Peris (1987; 1988; 1993; 1998; 2004), Martín Peris *et al.* (2002) y Beare (2016). Así que, en nuestra investigación, asumimos que una parte significativa de los informantes que han participado de nuestro estudio, respecto a su nivel lingüístico, forman parte de lo que denominamos “falsos principiantes”.

4.2.2.1 *Los falsos principiantes versus aprendientes con una lengua románica L1*³⁰

De acuerdo con Almeida Filho (1995, p. 14), todas las lenguas derivadas del latín comparten en mayor o menor medida palabras y estructuras, pero el parentesco entre portugués y español es uno de los más estrechos dentro de la familia románica – hecho fácilmente perceptible, incluso por profanos de la filología y de la lingüística románica. Como consecuencia de esto, adviene la creencia de que, para los hispanohablantes, aprender portugués es muy fácil.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior, en este subapartado es referencia obligada la noción que asumimos sobre la *Intercomprensión* (a partir de ahora, IC), ya que abordamos las lenguas por destrezas disociadas, lo que permite optimizar esa proximidad tipológica que se traduce por una comprensión espontánea elevada. Por eso, nos situamos en el modelo de Carrasco Perea (2010), según el cual existe la necesidad de una visión caleidoscópica de la IC, que es en cierta manera multidimensional y, por ello, podemos tratarla desde diferentes ángulos de los cuales la autora privilegia tres (y también los cuales asumimos en nuestro estudio): primero, la IC en tanto que capacidad individual, una especie de potencialidad y de competencia por revelar; segundo, la IC en su vertiente de práctica social: tangible, cotidiana y real en ciertas regiones o zonas de nuestro continente, pero que se puede (e incluso debería) promover en otros ámbitos internacionales de comunicación e interacción; y por último la

³⁰ El título del apartado se encuentra en itálico, ya que se refiere a la idea de que todo aprendiente de lengua románica que tiene conocimiento previo de otra lengua románica nunca será un verdadero principiante y, por ello, es una categoría especial de falso principiante. Es decir, en el sentido de que al ya conocer a una lengua románica conoce a varias lenguas (latinas) aun sin saberlo o ser consciente de ello.

IC como propuesta didáctica que presupone una línea de investigación y unos principios metodológicos específicos.

Así lo apunta Almeida Filho (1995) al afirmar que la percepción de familiaridad entre lenguas latinas se debe en la comprensión oral a la casi perfecta equivalencia de los sistemas vocálicos: como por ejemplo las vocales nasales del francés, que permiten identificar las palabras en la cadena fónica desde los primeros contactos con la nueva lengua. Así mismo, llaman la atención las correspondencias estructurales y las coincidencias léxicas; tanto es así que el hablante tiene la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poder hablar sin demasiado esfuerzo. Sin embargo, a medida que se va profundizando el contacto surgen dificultades insospechadas – por ejemplo, las afinidades conllevan, a menudo, divergencias sutiles.

Resumiendo todo lo dicho hasta ahora, aquí resulta imprescindible la perspectiva que aporta la intercomprensión (a partir de ahora, IC) románica en la medida en que considera la proximidad como una ventaja *siempre* a la hora de comprender, sin tener en cuenta las destrezas productivas en las que la proximidad puede, en efecto, entrañar interferencias. Así, podemos sacar algunas conclusiones. Primero, que las lenguas maternas juegan un papel activo en el proceso de adquisición – aprendizaje de una lengua extranjera. La segunda conclusión: la proximidad tipológica entre las lenguas española, catalana y portuguesa es un factor positivo en el proceso de aprendizaje de portugués. Finalmente, aunque tal proximidad sea un factor positivo, también es una fuente de interferencias negativas que deben ser superadas a través de la toma de conciencia acerca de las diferencias entre la lengua meta (el portugués) y las lenguas maternas (el catalán/castellano). En nuestra opinión, ello exigirá por parte del docente la elaboración de propuestas didácticas que les ayuden a los aprendientes a concientizarse de sus debilidades. Hechas estas observaciones, que consideramos relevantes, hemos podido determinar más claramente el objetivo de nuestro estudio.

De acuerdo con Andrade Neta (2000) un concepto muy productivo para describir el proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas es el de *percepción de distancia*, es decir, la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica entre los dos códigos. Es precisamente esta percepción la que favorece la transferencia. O sea, destacamos una vez más que nos

encontramos frente a un criterio psicolingüístico centrado en el aprendiente y en la complejidad de los fenómenos en juego, y no sólo en las efectivas semejanzas y relaciones de parentesco lingüístico.

La posibilidad de trasladar elementos de una lengua a otra no depende únicamente del contraste lingüístico, tal como sugiere la teoría de Eckman *et al.* (1986), sino también de cómo el hablante percibe dicho contraste – lo que precisamente está determinado por la composición de su biografía lingüística y de sus experiencias previas de uso-aprendizaje.³¹

4.2.3 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Justificamos, en primer lugar, los criterios de selección de las actividades seleccionadas a lo largo de estos tres años lectivos para la producción de nuestro corpus y que hemos utilizado para analizar y, posteriormente, los criterios adoptados para la selección del corpus dentro de las actividades. La selección de las actividades seleccionadas se justifica más adelante, en el apartado 4.2.6 *El proyecto piloto*. Las actividades seleccionadas han sido fruto de los resultados de dicho proyecto.

Dado el carácter cualitativo de nuestra investigación, hemos trabajado con la observación de las clases y la confección de un diario de investigación, con textos reflexivos, con narrativas visuales, con entrevistas y con encuestas a lo largo de la investigación. A partir de estos documentos y de la recopilación de la información se ha creado un corpus, siendo que las actividades fueron destinadas, básicamente, a cada grupo específico, de acuerdo con el nivel de portugués de los aprendientes en su momento.

Hemos elegido las actividades porque se encuentran entre las que mejor han funcionado para la producción de datos en el proyecto piloto³² y recogen ya las teorías de la investigación más recientes sobre la didáctica y el aprendizaje de la lengua – como por ejemplo Kalaja, Dufva

³¹ Referente a los proyectos de intercomprensión en que se apoya nuestra investigación, se encuentran las aportaciones de Carrasco Perea (2000), Carrasco, Degache y Pishva (2008) y Carrasco y Masperi (2004).

³² Véase el apartado 4.2.6 *El proyecto piloto*.

y Alanen (2013), Kalaja (2015; 2016) –, pero al mismo tiempo poseen características diversas respecto a la interpretación de estas teorías, al enfoque metodológico y a los destinatarios.³³ En vista de dicha diversidad – y considerando la adecuación con nuestro MARCO TEÓRICO, hemos seleccionado las siguientes actividades³⁴ de nuestro estudio longitudinal para la formación del corpus:³⁵

Curso 2016-2017 nivel A1: primer curso de tres

- Encuesta en línea – primer contacto a fin de hacer un mapeo del perfil de los sujetos participantes de nuestro estudio.
- Narrativa visual – sobre lo que piensan los aprendientes acerca del aprendizaje de portugués.
- Texto reflexivo – redacción de un texto reflexivo en su propia lengua (Pavlenko, 2007), a fin de que los aprendientes puedan expresar su opinión sobre lo que sienten con relación a la lengua portuguesa.

Curso 2017-2018 nivel A2: segundo curso de tres

- Narrativa visual – sobre el significado de aprender portugués y las expectativas futuras de los aprendientes sobre lo que es la lengua portuguesa. El objetivo de esta tarea ha sido observar qué ha cambiado o no en relación al curso pasado.
- Texto reflexivo – redacción de un texto reflexivo sobre la relación del sujeto con la lengua portuguesa. El objetivo de esta tarea ha sido observar qué ha cambiado o no en relación al curso pasado.

³³ Una descripción detallada de cada tarea a lo largo del periodo de investigación se encuentra más adelante, en el apartado 4.2.10 *Actividades realizadas en el estudio longitudinal* de esta PARTE EMPÍRICA.

³⁴ Las actividades se encuentran por entero en los ANEXOS.

³⁵ Los detalles sobre las fechas, el contenido y las características de cada actividad en cada una de las fases en que las actividades han sido trabajadas se encuentran en el capítulo de ANÁLISIS DE LOS DATOS.

- Focus group – discusión sobre la temática del aprendizaje de portugués, en que cada uno exponía su opinión sobre cómo se sentía con el proceso de aprendizaje de PLE en comparación con el año anterior y las expectativas para el año siguiente.

Curso 2018-2019 nivel B1: tercer curso de tres

- Narrativa visual – sobre lo que piensan los aprendientes con relación a lo que ha cambiado en comparación a los años anteriores, teniendo en cuenta la lengua portuguesa y a sí mismo.
- Biografía lingüística – consistió en la producción de 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 – con los aprendientes que finalizaron el curso.

Como lo comentamos antes, al comienzo de este apartado, las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de datos parten de las teorías sobre los textos, expuestas en nuestro MARCO TEÓRICO introductorio y después de haber observado las características de las actividades realizadas y sus resultados en nuestro proyecto piloto; hemos tratado de establecer, del modo más coherente posible, los criterios para acotar y efectuar una selección de corpus/datos que nos sirvan a nuestro propósito.

En primer lugar, optamos por ceñirnos en el análisis a las narrativas verbales y visuales de manera superficial, como un todo, para luego, a partir 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 – clasificarlos, compararlos y ordenarlos, sintetizándolos por medio de categorías de análisis de contenido.

Estas categorías son de dos órdenes: el orden de la cronotopografía de tiempos y espacios diacrónicamente ordenados; y el orden de los universos de creencias y valoraciones acerca de las primeras. De acuerdo con Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001), el estudio

vertical va siendo contrastado/consensuado durante el ciclo de actividades, y da lugar a un perfil biográfico o en la formulación de la forma identitaria.

En nuestro caso, las actividades (encuesta, entrevistas, narrativas verbal y visual) se desarrollan a través de un ciclo sucesivo de tres años lectivos, en construcción recurrente, hasta que el tema a tratar alcanzó una cierta saturación. Cada una de las actividades se ha dedicado a distintas etapas del proceso de aprendizaje. Hemos seguido el paradigma de Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001), con el que se supone respetar que, entre una y otra, existiera un momento de *interanálisis*: una vez transcrito, se somete el texto a un primer análisis, en que se hace una primera reconstrucción por el investigador buscando por puntos oscuros o en blanco, que no quedan conexiados, y por elementos que faltan para comprender la trayectoria, que serán cuestiones a plantear en la actividad posterior para que sean completados.

Además, se establecen unas primeras interpretaciones de las fases, los incidentes críticos y las dinámicas que configuran la trayectoria de vida para su posterior contrastación en la tarea siguiente. Como tal, este momento de interanálisis tiene la función de sacar partido al ciclo de actividades para preparar, entre una y otra, los temas que necesitan ser abordados o profundizados.

También hemos optado por excluir las producciones de los sujetos que han sido incorporados en el grupo a lo largo de los cursos y que no formaban parte del grupo del año inicial.

4.2.4 La selección de datos para el análisis

Respecto a los criterios de selección de datos y análisis del discurso, nuestra investigación se apoya principalmente en las aportaciones de Bajtín (1982) y Vygotsky (1978), quienes proponen estudiar la lengua como fenómeno de comunicación relacionado con un contexto y unos valores de interlocución definidos por los protagonistas del diálogo. Al proponer analizar el diálogo como una zona de co-construcción de espacios de la intersubjetividad, los autores hacen hincapié en la naturaleza creativa, la mutabilidad de la comunicación dialógica,

co-construida en una zona de estabilidad desigual, y en su conexión con las funciones sociales del lenguaje.

Recordamos, de nuevo, que la presente investigación doctoral constituye la ampliación del proyecto piloto (2016) – en una primera etapa, se dio a conocer qué piensan y lo que sienten aprendientes de PLE residentes en Barcelona sobre la lengua portuguesa.

Para obtener esta información, se utilizaron diferentes actividades con el grupo de un curso de portugués intensivo inicial,³⁶ donde se crease un espacio en que pudieran expresar lo que piensan sobre la lengua portuguesa, es decir, dónde pudieran emerger sus opiniones respecto al tema. El resultado de este estudio previo a nuestra investigación doctoral nos ha servido de base-guía de nuestro estudio longitudinal.

La recogida de este corpus se realizó en una única etapa (julio de 2016). A los participantes se les brindó la oportunidad de expresarse en castellano o en catalán. Sin embargo, teniendo en vista el objetivo del proyecto piloto, hemos descartado un análisis profundo de sus datos.

4.2.5 La transcripción

La transcripción se considera un primer análisis, ya que en la interpretación (entre otros) de los silencios y de los elementos prosódicos hay una toma de decisiones que puede cambiar el significado de una palabra u oración. La transcripción entera y seguida de las entrevistas está disponible en los ANEXOS. Allí, se detalla el código de transcripción utilizado en nuestra investigación.

Las pautas para la transcripción las hemos adaptado a nuestros objetivos, desde la propuesta de Tusón (1997), presentada por Calsamiglia y Tusón (1999), ya que permitió detallar en la transcripción de forma simplificada.

³⁶ Los detalles del proyecto piloto están descritos en el subapartado 4.2.6 *El proyecto piloto*, a continuación.

4.2.6 El proyecto piloto

Nuestro proyecto piloto se ha ejecutado siguiendo los pasos pensados para el estudio longitudinal, pero en una escala más pequeña. Su objetivo ha sido detectar el grado de viabilidad del estudio de investigación y los posibles fallos. Aunque hemos tenido en cuenta que el proyecto piloto no puede eliminar todos los errores sistemáticos o problemas inesperados, entendemos que esto nos ha posibilitado reducir la probabilidad de errores que harían de la investigación una pérdida de esfuerzo y tiempo.

Es decir, el proyecto piloto ha sido planificado como un ensayo para evaluar la viabilidad, el tiempo, los acontecimientos adversos, y para mejorar el diseño de la presente investigación. Además, nos ha facilitado la implementación de herramientas eficaces a nuestro estudio longitudinal y nos ha permitido analizar superficialmente el panorama de la temática de investigación de las imágenes de la lengua portuguesa.

En resumen, el proyecto piloto se justifica por su importancia como guía de nuestra investigación; ha consistido en acciones específicas, realizables a corto plazo, que pusieron en juego los principios, los modos de hacer: metodologías, enfoques, herramientas y agentes implicados en el desarrollo del proceso del estudio.

Desde la Sociología, autores como Van Teijlingen y Hundley (2001) afirman que los estudios piloto pueden ser denominados como estudios a menor escala que ayudarán a identificar el diseño antes de que la búsqueda principal esté hecha. Aún según dichos autores, estos proyectos no contradicen, sino que complementan a otros estudios más detallados, técnicos y generalmente también más lentos. Proporcionan una experiencia directa que permite obtener otro tipo de información que sirve para retroalimentar y mejorar proyectos más grandes que estén en marcha o estén previstos para el futuro.

En resumen, hemos asumido el proyecto piloto como elemento vertebrador de la presente investigación y el enfoque metodológico se ha derivado de su uso. La experiencia global del proyecto piloto nos ha brindado una evaluación global de la experiencia, de las condiciones de aprendizaje y de los sujetos que intervienen en el proyecto.

4.2.6.1 Esquema resumido del proyecto piloto

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

Cuadro 2 Proceso de inscripción en las clases del proyecto piloto

Muestra	Adultos con diferentes grados de plurilingüismo
Variables de contexto	Heterogéneos en cuanto a las lenguas maternas
Espacio	Calle xxxxxx, 08014 Barcelona
Tiempo	Diacrónico. Clases del 11/07/2016 al 28/07/2016. Lunes y jueves, de 19h30 a 21h30
Esquema de la cronología del grupo	Nivel inicial A1. Curso intensivo de 10 horas
Total de aprendientes	23 aprendientes inscritos, 21 asistentes
Número de casos para el análisis	16 muestras seleccionadas para el análisis
Manual de curso	WEISS, D. (2015). <i>Portugués para estrangeiros I</i> . Juiz de Fora: UFJF

Elaboración propia

Primero, se ha contactado con una asociación del barrio de Sants, en la ciudad de Barcelona, y se les ha presentado la propuesta de clases gratis de portugués, a quienes de sus socios quisieran participar. Se nos han facilitado el local y la divulgación del curso. Las clases no han tenido ningún coste para los participantes, ni la profesora ha recibido ningún tipo de remuneración. Todo el proceso previo a las clases ha tenido un mes de antelación.

Reconociendo la complejidad del contexto social en el que se encuentra la ciudad de Barcelona – característica apuntada anteriormente en el apartado 4.2.1 *El panorama sociolingüístico en Cataluña entre 2003 y 2018*, hemos tomado en consideración los contextos multiculturales y plurilingües de los sujetos de nuestra investigación.

El proyecto piloto constó de la observación y recogida de datos en las clases de un grupo de 21 aprendientes en el nivel inicial de portugués (A1), donde la profesora es también la investigadora y aplica 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.

Respecto al proyecto piloto, destacamos que todos los detalles acerca del material utilizado, del proceso de inscripción de la matrícula y de las actividades realizadas a lo largo del curso se encuentran en los ANEXOS de la presente tesis.

A los participantes 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 en la lista de asistencia. Nuestra 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 conforma nuestra investigación). El manual de textos de las clases ha sido enviado en formato .pdf y por correo electrónico a los participantes del curso.

Se han realizado observaciones de cada día de las clases. Se ha confeccionado un diario de la profesora, con los aspectos más relevantes para aplicar en el 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 de nuestro estudio. Para la confección del diario de clase a partir de las observaciones hemos 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?*

4.2.6.2 El contenido y la orientación de las clases del proyecto piloto

A continuación, describimos 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.³⁷
- 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 (cf. ANEXOS). El objetivo ha sido elaborar un mapeo de nuestro objeto de estudio y un posible perfil de quiénes serían los sujetos de nuestro estudio.
- 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 (cf. ANEXOS).
- 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. Los aprendientes deberían dibujar qué significaba, para ellos, aprender portugués.

³⁷ Para el proceso de inscripción del proyecto piloto, así como los detalles de las actividades, cf. ANEXOS.

4.2.7 La trascendencia del proyecto piloto al estudio longitudinal

En la etapa del proyecto piloto se ha realizado la recolección de los datos y un análisis superficial de los mismos. De este análisis han emergido unas categorías analíticas que, más tarde, servirían como punto de comparación a las imágenes emergidas posteriormente en nuestro estudio longitudinal.

La mecánica de la recolección de datos ha sido identificar las imágenes y categorizarlas en grupos; para ello, nos hemos centrado las nuestras preguntas de investigación de nuestra tesis:³⁸

- ¿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?

Como respuesta para dichas preguntas, han emergido tres grandes grupos de categorías de imágenes, detallados 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

³⁸ Cf. Capítulo 3, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

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.

4.2.8 El trabajo de campo: estudio longitudinal

Una vez concluido el proyecto piloto, contactamos con una escuela oficial de idiomas, a partir de ahora EOI,³⁹ ubicada en la ciudad de Barcelona.

La coordinación del curso de portugués ha aceptado la presencia de la investigadora en las clases de portugués para la observación, así como para acompañar un mismo grupo de aprendientes de PLE desde el nivel A1 hasta su nivel más avanzado. Al principio de nuestra investigación, contábamos en observar las clases hasta el nivel más avanzado (B2), pero los tres últimos aprendientes del grupo inicial no han continuado con el curso, después de haber completado el nivel B1. Para mantener el anonimato de los participantes – así como el de los profesores de los cursos –, a cada uno de ellos hemos asignado un nombre ficticio, lo que nos ha facilitado acompañar los procesos de aprendizaje de cada uno de ellos. Resaltamos que, en el estudio de campo de carácter longitudinal, la investigadora sólo ha participado como observadora.

³⁹ En España, las escuelas oficiales de idiomas conforman una red de centros oficiales de nivel no universitario dedicados a la enseñanza especializada de idiomas modernos. Son centros dependientes de las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas y están enmarcadas dentro de los centros de régimen especial.

4.2.9 Contextualización del estudio longitudinal

La escuela objeto de nuestra investigación

Se trata de un centro público destinado al aprendizaje de lenguas para personas adultas. De acuerdo con los parámetros de la escuela, las finalidades de las enseñanzas de idiomas que se imparten son: el desarrollo de la capacidad de los aprendientes en el uso efectivo del idioma como vehículo de comunicación general; y el reconocimiento y el respeto a la diversidad lingüística y cultural como herramienta de diálogo entre los sujetos.

En la institución se pueden aprender 15 idiomas: alemán, árabe, catalán, coreano, chino, español para extranjeros, euskera, francés, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués y ruso. El Departamento de Cursos Especiales también ofrece clases de hebreo, polaco, sueco y turco, pero no en categoría de curso reglado. La escuela está ubicada en Barcelona, en la zona de mayor diversidad cultural y lingüística de la ciudad.

Tipo de curso objeto de nuestra investigación

Entre las diferentes modalidades de cursos existentes en el Centro hemos acompañado los cursos oficiales extensivos anuales. En los cursos oficiales, la matrícula oficial da derecho a asistir a clase de 145 horas por curso, y a presentarse a los exámenes correspondientes. Para matricularse en la escuela como aprendiente oficial se debe cumplir los siguientes requisitos: tener 16 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de la matrícula; tener 14 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de la matrícula (para idiomas distintos del idioma cursado como primera lengua extranjera en la ESO).

Se entiende por *cursos oficiales* los cursos presenciales que siguen el plan de estudios común a todas las escuelas oficiales del estado español y que conducen a la obtención de los certificados oficiales.

Objetivos generales y plan de estudios de los cursos de idiomas

La escuela parte de un modelo de lengua de uso, algo que supone el desarrollo y la activación conjunta de competencias tanto de tipo general como lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. De este concepto de lengua – y en consonancia con los niveles de referencia desarrollados por el Consejo de Europa (MCER, 2002) – surgen los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación aplicados al centro de idiomas.

El proceso de matrícula en la escuela

Según el reglamento de la escuela, las personas adultas pueden aprender idiomas modernos en régimen oficial en la escuela en modalidad presencial o bien a distancia. El proceso de inscripción en la escuela consta de dos fases: una de preinscripción en línea y otra de matrícula presencial. Es decir, para cursar enseñanzas de idiomas en el centro, es necesario presentar la solicitud de preinscripción, a menos que se trate de continuar en la misma escuela en las enseñanzas del mismo idioma que se cursa actualmente.

Los aprendientes admitidos en el proceso de preinscripción deberán formalizar la matrícula telemáticamente en las fechas que se detallan en el calendario de preinscripción y matrícula. En caso de que queden plazas vacantes, los candidatos de la lista de espera deben formalizar la matrícula telemáticamente en las fechas que se detallan en el calendario de preinscripción y matrícula.

Para formalizar la matrícula, los aprendientes deben hacer efectivo el importe de la tasa o precio público. A continuación, presentamos un gráfico en el que se describe el panorama general del total de candidatos que se han presentado a una plaza para las clases de portugués en la escuela.

Candidatos preinscritos por año en el curso PLE

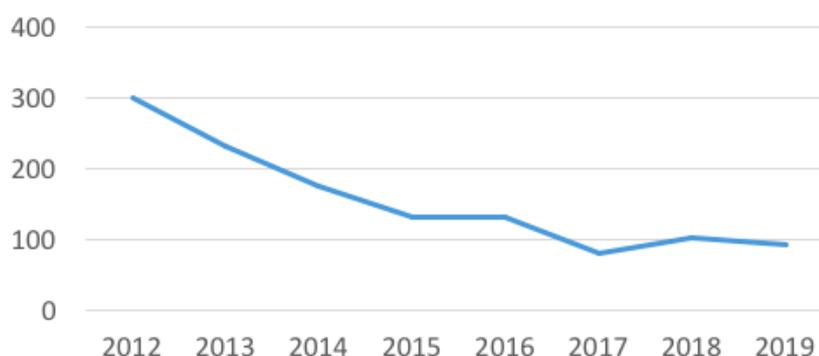


Gráfico 1 Número de interesados en aprender portugués (representados por años)

Elaboración propia

En el gráfico 1 están representados los datos, ofrecidos por la escuela de idiomas, respecto a los interesados de los cursos de portugués; en el año de 2013, el número de candidatos ha bajado a 230 personas en comparación a la cifra de 300 del año anterior; en 2014, la cifra ha bajado nuevamente a 175; en el año de 2015, este número ha bajado a 130 candidatos; en 2016, nuevamente hay una caída a un número de 70 personas interesadas en aprender portugués; en 2017, esta cifra sube de manera no muy significativa, a 79 interesados; luego en 2018, este número, en comparación con el año anterior, ha subido a 93 personas interesadas en los cursos de portugués de la escuela; y finalmente en el año de 2019, el número de candidatos vuelve a subir, pero no mucho – 101 interesados en los cursos de portugués. Con relación al número de personas interesadas que se han apuntado a una plaza en el curso de portugués. Las cifras son representadas por el número de candidatos en la línea vertical, y los años en la línea horizontal. Los datos nos muestran que, en el año 2012, se han presentado 300 personas.

A continuación, detallamos los cursos que han sido objeto de nuestra investigación. Las clases han sido realizadas de septiembre a mayo de cada año, siempre los lunes y miércoles, de las 18h30 hasta las 20h45.

Tabla 1 Resumen de la estructura de los cursos anuales de portugués de la escuela

Año/ <i>Curso</i> extensivos anuales (septiembre-mayo)	2016 – 2017	2017 – 2018	2018 – 2019
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>
Total carga horaria	145h	145h	145h
Número total de aprendientes en lista de asistencia	21	18	14
Número total de aprendientes que frecuentan el curso	15	12	9
Número total de aprendientes que finalizan el curso	12	08	7

Elaboración propia

4.2.10 Actividades realizadas en el estudio longitudinal

Las tareas realizadas por los aprendientes han sido trabajadas a lo largo de tres años lectivos, detallados a continuación.

Curso 2016-2017 nivel A1: primer curso de tres

- Encuesta formato en línea, realizada el 3 de octubre de 2016
- Observación de las clases, realizada en las clases en que las actividades han sido aplicadas
- Narrativa visual, realizada el 12 de diciembre de 2016
- Texto reflexivo, semiestructurado, realizado el 26 de abril de 2017

Curso 2017-2018 nivel A2: segundo curso de tres

- Observación de las clases, realizada en las clases en que las actividades han sido aplicadas
- Narrativa visual, realizada el 9 de octubre de 2017
- Texto reflexivo, semiestructurado, realizado el 24 de enero de 2018
- *Focus group* (discusión con el grupo sobre un tema) realizada el 23 de mayo de 2018

Curso 2018-2019 nivel B1: tercer curso de tres

- Observación de las clases, realizada en las clases en que las actividades han sido aplicadas
- Narrativa visual, realizada el 3 de octubre de 2018
- Biografía lingüística, realizada el 21 de enero de 2019
- Entrevista individual con los tres últimos aprendientes del grupo, realizada el 8 de mayo de 2019 – etapa final del curso

Descripción y mecánica de las actividades realizadas

Los detalles de las actividades realizadas se encuentran en los ANEXOS de esta tesis.

Criterios analíticos de los datos

Los criterios analíticos adoptados en nuestra investigación se encuentran detallados en el capítulo ANÁLISIS DE LOS DATOS.

5. Análisis de los datos

Hasta que los leones inventen sus propias historias, los cazadores serán siempre los héroes de los relatos de caza. (proverbio africano)

MIA COUTO (2015)⁴⁰

En conformidad con el capítulo anterior, dedicado a los PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS, en el presente capítulo se describen el análisis de los datos cualitativos – que se ha desarrollado en nuestra investigación – y las tareas analíticas llevadas a cabo – que se han realizado y que serán ilustradas con ejemplos representativos para facilitar su comprensión.

Por un lado, entendemos 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, utilizamos 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.

Nuestra investigación cuenta con cuatro etapas de recogida de datos: una en el proyecto piloto (2016) y tres en el estudio longitudinal (2016 – 2019). Las cuatro corresponden a los cursos de PLE acompañados por la investigadora. Consecuentemente, nuestro análisis de datos cuenta con cuatro diferentes momentos de análisis, que se presentan en el orden cronológico de las actividades⁴¹ realizadas por los informantes que han participado de nuestra investigación. Además del análisis de los datos recopilados, hemos realizado un quinto análisis, de carácter comparativo, entre el proyecto piloto y el estudio longitudinal.

⁴⁰ En *La confesión de la leona* (Río de Janeiro: Alfaguara, 2016).

⁴¹ En toda nuestra tesis los términos *actividad* y *tarea* no van acompañados de la palabra “didáctica”, ya que las actividades no fueron realizadas o concebidas con una finalidad didáctica. Solo cumplen la función de recoger datos para la investigación; por eso nos hemos limitado a referirnos a las herramientas de recogida de datos como actividades o tareas sin utilizar el término “didáctico”.

A fin de facilitar la presentación del análisis de datos y de los resultados, hemos creado tres grandes grupos analíticos: el primero que agrupa el análisis de datos de las actividades del proyecto piloto; el segundo, que abarca el análisis de datos de las actividades del estudio longitudinal; y el último que presenta el análisis comparativo entre el proyecto piloto y el estudio longitudinal. La Figura a continuación resume nuestra propuesta.



Figura 6 Esquema de las fases de recogida y análisis de datos de la investigación⁴²

Elaboración propia

El esquema de la Figura anterior también sirve de guía de lectura del presente capítulo, ya que presenta el orden en que aparece nuestro análisis de datos. Explicamos las fases:

- la primera, dedicada al análisis de los datos del proyecto piloto (2016) bajo el título *5.1 Primera fase de la investigación: análisis del proyecto piloto*;
- la segunda dedicada al análisis del estudio longitudinal (2016 – 2019),⁴³ denominada *5.2 Segunda fase de la investigación: análisis del estudio longitudinal*. Esta, a su vez, se subdivide en

⁴² Observamos que, más adelante, se encuentran las figuras con los diseños del *protocolo de recogida de datos* y los métodos de *generación de datos* de cada una de las fases de la investigación ahora descritas.

⁴³ Recordamos que las clases de la escuela de idiomas de nuestro estudio longitudinal se organizan de forma anual. Por ello, justificamos el tipo de organización en el diseño de recogida de datos del estudio: 2016 – 2017 para nivel A1 (portugués 1); 2017 – 2018 para nivel A2 (portugués 2); y 2018 – 2019 para el nivel B1 (portugués 3). Otro factor que nos gustaría recordar al lector es que los grupos han tenido profesores diferentes, así distribuidos: 2016-2017, nivel A1 (portugués 1) – profesora de seudónimo Selma; 2017-2018, nivel A2 (portugués 2) – profesores de seudónimos Carlos y Regina; y en el último Curso 2018-2019, niveles B1 (portugués 3), para los que se repiten los profesores Carlos y Selma. El horario de las clases se ha mantenido a lo largo de los años que ha durado nuestra investigación, hecho que nos ha facilitado la aplicación de las actividades y recogida de datos: lunes y miércoles, de las 18h30 a las 21h, con una pausa de 15 minutos. La escuela también trabaja con el sistema de evaluaciones continuadas (diferentes test y actividades), y solo hay examen final oral para los aprendientes que no han superado las actividades de evaluación continuada. El curso

dos partes: una para la presentación de un primer análisis (por actividades) (ítem 5.2.1); y una segunda parte dedicada al estudio de caso (ítem 5.2.2),

- y la tercera parte, que trata del análisis comparativo entre las dos fases analíticas anteriores, titulada 5.3 *Tercera fase de la investigación: análisis comparativo entre el proyecto piloto y el estudio longitudinal*.

Además, al final de cada una de estas fases hemos dedicado un apartado denominado *síntesis global*, brindando un análisis global de las imágenes emergidas en el periodo (individual y en grupo). Es de carácter comparativo entre el sujeto, entre ellos y el grupo. Es de carácter pragmático: primero porque analiza cómo los sujetos construyen sus relaciones con la lengua portuguesa, mientras la aprenden y hablan; segundo, porque refleja el uso del idioma y el impacto de las imágenes en el aula. Aún en los apartados de síntesis global presentamos el grado de recurrencia de las imágenes (individualmente y en el grupo), las imágenes más representativas, así como, las impresiones generadas a partir de las notas y observaciones de la investigadora. La lógica de nuestras síntesis globales consiste en la categorización de las imágenes identificadas a partir de características compartidas. A estos grupos de categorías los hemos denominado “dimensiones”.

Recordamos que el análisis de datos empleado en nuestra investigación nos guía para contestar las preguntas de investigación y sustenta los resultados y nuestras conclusiones. Por ello, para alcanzar dicho objetivo dentro del análisis del proyecto piloto y del estudio longitudinal, se combinan 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).

de PLE completo tiene una duración de cinco años (A1, A2, B1, B2.1 y B2.2); sin embargo, hemos observado que los aprendientes suelen hacer hasta el 4º año, correspondiente al final del nivel B.2.1. En el 5º año es cuando se realiza el examen de certificado oficial. Es decir, en el 4º año hay un descenso considerable en el número de aprendientes en comparación con el primer año. En nuestro caso, los tres últimos aprendientes que han permanecido en nuestro estudio longitudinal no han seguido para el nivel B2.1 por motivos personales, ya que han aprobado el curso B1. Son aprendientes que, al final del curso, estudiaron tres años del idioma.

Sobre el análisis de la dimensión enunciativa adoptado en el proyecto piloto y el estudio longitudinal

Como ya mencionado en el capítulo anterior, dedicado a los PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS, el diseño de nuestra investigación se basa en métodos de recogida de datos multimodales; por ello, nuestro análisis sigue unos criterios con base a diferentes propuestas⁴⁴ sobre el análisis del discurso en interacción, entre las cuales destacamos, principalmente, las de Palou y Fons (2008),⁴⁵ Melo-Pfeifer y Schmidt (2012a; 2012b), Kalaja (2015), Pérez-Peitx, Civera y Palou (2018) y Carrasco (2020), que hemos sintetizado en los dos cuadros a continuación: el primero trata del análisis de las narrativas verbales, y el segundo trata del análisis de las narrativas visuales.

De manera más precisa, los criterios que asumimos en nuestra investigación en la construcción de categorías de análisis se dividen en dos:

- por un lado, los criterios de las narrativas verbales, que se apoyan en los modelos de análisis de propuestos por Bruner (1990), Denzin (2001), Bertaux (2005), Kerbrat-Orecchioni (2005), Dufva (2003), Alanen (2003), Kalaja (2006; 2015), Pavlenko (2007), Gabillon (2012), Barkhuizen (2013), De Fina (2013), Palou y Fons (2010; 2011) y Carrasco (2020).

⁴⁴ Las propuestas en que nos hemos basado (con excepción de Melo-Pfeifer y Schmidt (2012a; 2012b), quienes realizan el estudio sobre las imágenes de los aprendientes) dedican sus análisis a las creencias de los aprendientes a futuros profesores. En nuestra investigación, hemos tomado dichas aportaciones aplicándolas al ámbito del análisis de las imágenes de los aprendientes de PLE.

⁴⁵ Mencionados autores hacen una adaptación de la aportación de Kerbrat-Orecchioni (2005).

Cuadro 3 Cuadro analítico de las narrativas verbales

DIMENSIONES DE LA INTERACCIÓN	INDICADORES
<p>Interlocutiva Este tipo de dimensión trata del contexto, es decir, el <i>cómo dice</i> el sujeto.</p> <p>→ Marco de participación → Lenguas → Organización del discurso → Contexto comunicativo al que el sujeto vincula el uso del portugués (teniendo como base los cuatro ámbitos de uso de la lengua que propone el MCER (2002): personal, público, profesional y académico)</p>	<p>¿Quién se dirige a quién?</p> <p>¿Qué lengua se usa en la actividad? ¿Hay alternancia con otras lenguas?</p> <p>¿Cuál es la temática en que se organiza el discurso? ¿Aparecen subtemas?</p> <p>¿En qué ámbito se organiza el discurso?</p>
<p>Temática Este tipo de dimensión trata del contenido, es decir, el <i>qué dice</i> el sujeto</p>	<p>Palabras clave (palabras que nos permiten la categorización dentro de un grupo)</p> <p>Tema evocado</p> <p>Valoración y relación del portugués y otras lenguas (estatus del portugués y de otras lenguas)</p>
<p>Enunciativa Este tipo de dimensión trata la forma, es decir, el <i>posicionamiento</i> del sujeto en la narrativa</p> <p>→ Posicionamiento enunciativo → Situación en el tiempo → Puntos críticos → Recursos expresivos → Expresión de emociones → Categorías de análisis del léxico</p>	<p>¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?</p> <p>¿Hay valoraciones y apreciaciones?</p> <p>¿Qué modalidad verbal predomina?</p> <p>Conducta discursiva: narra, justifica, argumenta etc.</p> <p>¿Distingue entre el ahora, el antes y el después?</p> <p>¿Hay contraste entre deseo y realidad?</p> <p>¿Qué metáforas y otras imágenes utiliza?</p> <p>¿Expresa preferencia y cómo se siente?</p> <p>¿Sentimientos positivos o negativos?</p> <p>Objetos de aprendizaje del PLE, afectivos y de relación interpersonal</p>

Elaboración propia, con base en Pérez-Peitx (2016)

- por otro lado, los criterios de las narrativas visuales, que parten de criterios generales sobre el uso de métodos visuales en la investigación en el ámbito de la didáctica de las lenguas de Riessman (1993; 2008), Spencer (2011), Melo-Pfeifer y Schmidt (2012b), Kalaja, Dufva y Alanen (2013), Kalaja (2015), Pérez-Peitx, Civera y Palou (2018), Carrasco (2020).

Cuadro 4 Cuadro analítico de las narrativas visuales

DIMENSIONES DE LA INTERACCIÓN	INDICADORES
<p>Interlocutiva Esta dimensión trata el <i>cómo representa</i> o <i>cómo dibuja</i> el sujeto</p> <p>→ Contexto → Formatos</p>	<p>Disposición de los elementos, aspectos contextuales</p> <p>Tipología general y específica de las narrativas visuales y colores⁴⁶</p>
<p>Temática⁴⁷ Esta dimensión trata el <i>qué representa</i> o <i>qué dibuja</i> el sujeto</p>	<p>Formas representadas – áreas temáticas, tales como enseñanza-aprendizaje de LE, lenguas, identidad, papel del aprendiente y del docente – y elementos simbólicos y metafóricos</p>
<p>Enunciativa Esta dimensión trata del posicionamiento del sujeto en su representación o dibujo.</p>	<p>Modelos de interpretación⁴⁸ (alegórico, histórico y genérico), imágenes aisladas y interpretación escrita de la representación</p>

Elaboración propia, con base en Cabré Rocafort (2018)

⁴⁶ Sobre todo, en el estudio longitudinal, muchos de los aprendientes no han traído el material solicitado para dibujar en colores; por ello algunas narrativas son monocromáticas o con pocos colores. En este caso, hemos descartado el análisis de los colores.

⁴⁷ La dimensión *temática* se relaciona con el análisis de contenido que Mijaíl Bajtín (1981-2004) trata en su teoría sociocultural y que, en el caso de las narrativas visuales (Kalaja *et al.*, 2016), se centra en el análisis de las creencias segundo los entornos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, los artefactos y el tipo de interacción que se expresa en las representaciones (y que devienen en herramientas de mediación).

⁴⁸ *Modelos de interpretación* entendidos de acuerdo con la propuesta de Todorov (2013, pp. 15-17), lo que entendemos como: interpretación alegórica – la imagen es la figuración codificada de una abstracción (por ejemplo, el dibujo de palmeras, sol y mar puede representar la imagen de una playa tropical o vacaciones); interpretación histórica – la imagen se refiere a una historia previa a la representación, que conviene conocer para no mal interpretarla en relación con el sentido que el autor quería darla; interpretación típica o genérica: el acceso al sentido de la imagen no necesita información específica, es suficiente conocer el comportamiento cotidiano (este tipo de interpretación se define negativamente respecto de la histórica, ya que implica la abstinencia de toda alusión a una historia concreta que sería indispensable conocer, sea de origen religiosa, mitológica, literaria o procedente de la historia propiamente dicha).

Sobre el proceso de codificación temática adoptado en el proyecto piloto y el estudio longitudinal

Dentro de cada una de las fases de análisis del proyecto piloto y del estudio longitudinal se realizó, a partir de la dimensión enunciativa, un proceso de codificación de los datos recopilados. Es decir: primero, se localizó los datos por actividad aplicada a los aprendientes, con el objetivo de identificar las imágenes de la lengua portuguesa que de ellas emergen; segundo, una vez terminada dicha etapa de identificación, se realizó una categorización de los datos – donde emergen las imágenes del conjunto de las actividades realizadas –, y también se incluyeron el análisis de los datos emanados del aula y las notas de observaciones de la investigadora; tercero, paralelamente a los procesos de identificación y categorización, se hizo un análisis comparativo individual de cada informante (que denominamos *análisis interpretativo*), así como un análisis comparativo entre los informantes, que se hace dentro de la etapa que denominamos *síntesis global*.

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

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

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.

Sobre el análisis comparativo de los datos

El análisis comparativo en nuestra investigación ocurre tanto en cada una de las fases del estudio (proyecto piloto y estudio longitudinal, dentro del apartado denominado *síntesis global*) como desde el punto de vista general del estudio, en la tercera fase (ítem 5.3), a modo de comparación del proyecto piloto con el estudio longitudinal.

Es decir, seguidamente al proceso de categorización se hacen dos análisis: en la etapa del análisis global, un análisis comparativo (el grado de recurrencia de las imágenes dentro de su categoría) y, por último, un análisis pragmático (cómo los sujetos construyen su relación con la lengua portuguesa mientras la aprenden y hablan; el impacto o no de las imágenes en el aprendizaje del PLE).⁴⁹ Resaltamos que la dimensión pragmática no ha sido considerada en el análisis del proyecto piloto, dado que este no tenía un carácter longitudinal. Es decir, en el estudio piloto, al tratarse de un curso de PLE de corta duración, no hemos podido constatar el impacto de las imágenes en el aprendizaje. Por ese motivo dicho estudio no presenta un análisis pragmático, pero nos ha parecido pertinente aplicarlo al estudio longitudinal.

⁴⁹ Recordamos que dichos enfoques no son preestablecidos, sino que emergen del análisis de los datos. Los detalles de los enfoques y el porqué de su elección están explicados en el CAPÍTULO 5, dedicado al ANÁLISIS DE DATOS.

Además, en el análisis del estudio longitudinal, a fin de proceder con una profundización de las imágenes, hemos trabajado con el sistema de saturación de informantes.⁵⁰ Es decir, primero hemos analizado los datos recogidos en cada actividad de todos los informantes y, luego, nos detuvimos y profundizamos en el análisis de los datos de tres aprendientes que nos han parecido más relevantes. Los criterios de selección de los tres casos han sido: la permanencia en el curso (desde el 2016 hasta el 2019); la asistencia a las clases; la frecuencia en realización de las actividades; y las divergencias/ semejanzas en los puntos de vista entre dichos informantes.

Aún sobre el análisis de datos de la fase del estudio longitudinal, después de un primer análisis global, se presentarán tres casos: primero el de Remei, después el de Roser y, finalmente, el caso de Pedro.⁵¹ Dentro de cada caso se seguirá el orden cronológico, es decir, primero se analizará la primera recogida de datos (2016-2017), luego la segunda (2017-2018) y, para terminar, la tercera (2018-2019).

Sobre la presentación del análisis de los datos recopilados en este capítulo

El cuerpo del texto del presente capítulo consta de un número reducido de informantes, como demuestra cada fase del estudio.⁵² Este tipo de organización de la tesis nos ha parecido legítimo, y la justificación de esta opción se debe al hecho que se haya examinado de forma exhaustiva un gran número de datos generados a partir de diferentes métodos. Al tratarse de un estudio longitudinal, hemos querido mostrar cómo la reflexión narrativa multimodal permite visualizar los diferentes momentos de las imágenes en el proceso del aprendizaje de PLE de los sujetos. Eso ha implicado en el uso de diferentes herramientas metodológicas y la participación de más de un informante – hecho que es habitual en una investigación basada en el estudio de caso. Por este motivo, con el objetivo de hacer más ágil la lectura del manual de la tesis, se ha reflejado algunos de los casos estudiados y se ha recogido el restante en el capítulo de los ANEXOS. Así mismo, los detalles de las actividades multimodales realizadas

⁵⁰ En el capítulo anterior, dedicado a los PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS, explicamos el proceso de saturación que hemos asumido en nuestra investigación.

⁵¹ Recordamos que las cuestiones de orden ético – por ejemplo, respeto al anonimato y a los nombres ficticios – siguen los criterios adoptados en el proyecto piloto, tratado en el capítulo 4, apartado 4.2.6.1 *Esquema Resumido del Proyecto Piloto*.

⁵² El análisis de los demás sujetos aparece en los ANEXOS.

en nuestra investigación y que forman parte de nuestro análisis también se encuentran en los ANEXOS de esta tesis.

Respecto a las transcripciones de los textos verbales emanados de las actividades, se optó por mantenerlos exactamente igual que en su versión original, ya que también se le ha dado al sujeto la posibilidad de contestar siempre en el idioma que le fuera más cómodo expresarse (Pavlenko, 2007). Por este motivo a veces se encontrarán, en las tablas de transcripción, textos en catalán, en castellano, en portugués o en inglés. Además, no se corrigió ningún tipo de incorrección léxica o gramatical, aunque sí se destacaron en cursiva las palabras utilizadas en otra lengua diferente al castellano,⁵³ como se lo hemos especificado en el código de transcripción.⁵⁴ Para el código de transcripción de las entrevistas, hemos adaptado la propuesta de Tusón (1997), presentada por Calsamiglia y Tusón (1999).⁵⁵ La transcripción se ha realizado siguiendo el orden cronológico de la grabación de la entrevista original. Algunas veces, se indica “[...]” entre los fragmentos por considerarlos irrelevantes para los objetivos de nuestra investigación.⁵⁶

Aún respecto a la lógica seguida en nuestro análisis, destacamos que en las primera y segunda 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 de la investigación. A fin de agilizar la lectura de la tesis, dichos cuadros en su versión completa se encuentran disponibles en los apartados denominados *síntesis global* (que se encuentran al final del análisis de cada curso). A continuación, presentamos el modelo del documento.

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

⁵³ Solo en relación al castellano porque es la lengua que tomamos como referencia y en la que redactamos la presente tesis.

⁵⁴ Véase, en los ANEXOS, los *Criterios de las transcripciones*.

⁵⁵ Es decir, hemos adaptado la propuesta a nuestro objetivo de análisis, modificando algunos símbolos de la propuesta del autor y conservando unos símbolos relevantes de transcripción. Véase el capítulo PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS.

⁵⁶ Recordamos que las transcripciones en la íntegra se encuentran en los ANEXOS.

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.

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

Elaboración propia

Sobre los métodos multimodales de generación de datos utilizados y el número total de muestras recogidas en cada fase del estudio

Las cuatro figuras a continuación sintetizan las fases de la investigación y los métodos utilizados para la generación de datos. En cada una de ellas hay un resumen con todas las actividades realizadas en cada periodo de la investigación, así como las fechas en que fueron realizadas y el número de muestras recogidas. Las actividades están representadas por colores que se corresponden entre sí (fecha ↔ actividad).



Métodos de generación de datos utilizados y número de muestras recogidas

- Texto reflexivo: e-mail 18 informantes
- Cuestionario 16 informantes
- Pregunta: palabra asociada al portugués 16 informantes
- Texto reflexivo 15 informantes
- Pregunta: recuerdo asociado al portugués 16 informantes
- Narrativa visual 8 informantes

Figura 7 Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del proyecto piloto

Elaboración propia

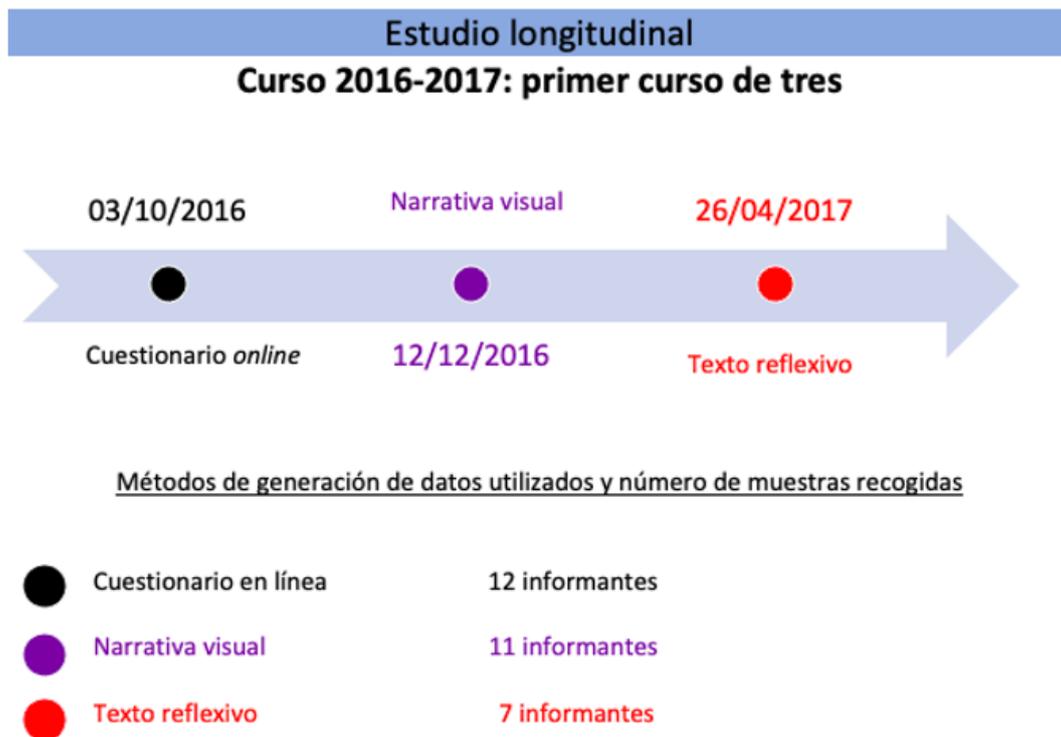


Figura 8 Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del estudio longitudinal: primer curso de tres

Elaboración propia

Curso 2017-2018: segundo curso de tres



Métodos de generación de datos utilizados y número de muestras recogidas

- Narrativa visual 5 informantes
- Texto reflexivo 4 informantes
- Focus group 5 informantes

Figura 9 Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del estudio longitudinal: segundo curso de tres

Elaboración propia

Curso 2018-2019: tercer curso de tres

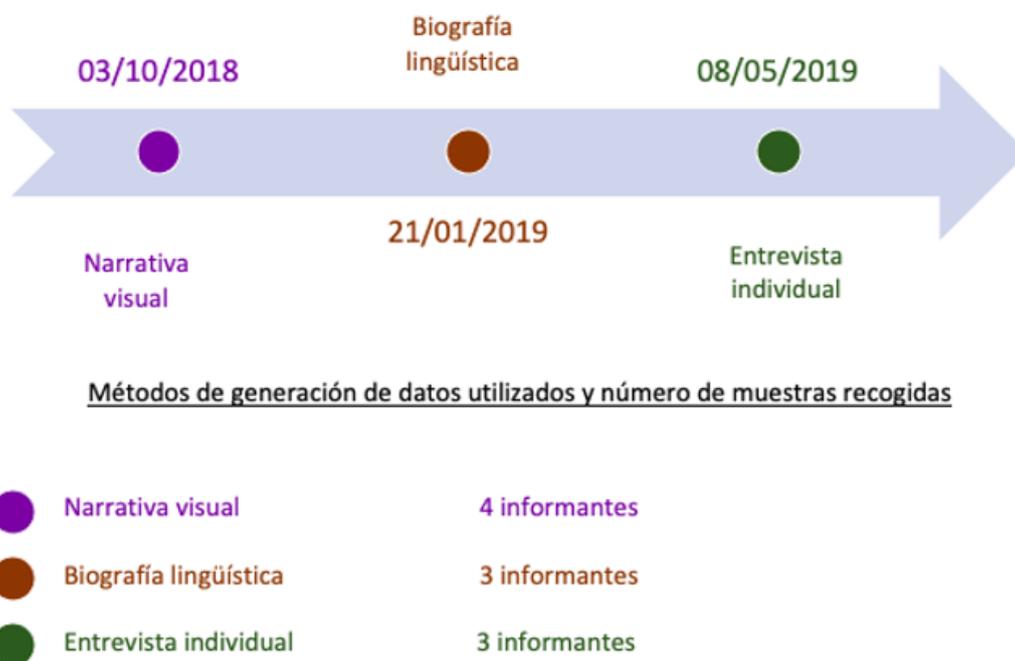


Figura 10 Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del estudio longitudinal: tercer curso de tres

Elaboración propia

Para cada una de las actividades reflejadas en las cuatro figuras anteriores se ha organizado un esquema analítico. Dicho esquema se presenta por sujeto, en forma de cuadro, y consta de cuatro partes:

- la transcripción de la respuesta del informante si se trata de una narrativa verbal y la foto si se trata de una narrativa visual;
- el análisis interpretativo de la respuesta, con base en las aportaciones del análisis del discurso centradas, principalmente, en la dimensión enunciativa adoptada por Fons y Palou (2014);
- las palabras clave detectadas (en caso de las narrativas verbales y los textos de acompañamiento de las narrativas visuales);

- y, por último, las imágenes que han surgido, a partir del análisis interpretativo de la respuesta de la actividad y de las palabras claves, con base a la propuesta de codificación temática descrita por Gibbs (2012).

Se han recopilado todas las imágenes emergidas de dicho esquema analítico en un archivo Excel (hoja de cálculo)⁵⁷ donde, primero, se las han agrupado en subcategorías y luego en categorías mayores. Dicho proceso nos ha facilitado determinar cuáles categorías se repiten y con qué frecuencia. En el capítulo siguiente, dedicado a los RESULTADOS Y DISCUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS, se encuentra el esquema detallado del proceso de categorización.

Modelo del esquema analítico para cada una de las actividades realizadas por los informantes

Enunciado de la actividad: Dimensión interlocutiva: Marco de participación:
--

Transcripción de la respuesta actividad nº x del informante (seudónimo)
Análisis interpretativo
Palabras clave:

Imágenes seleccionadas: <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="background-color: #4a7ebb; color: white; text-align: center; padding: 10px;">imagen 1</td> <td style="background-color: #4a7ebb; color: white; text-align: center; padding: 10px;">imagen 2</td> <td style="background-color: #4a7ebb; color: white; text-align: center; padding: 10px;">imagen 3</td> <td style="background-color: #4a7ebb; color: white; text-align: center; padding: 10px;">imagen 4</td> </tr> </table>	imagen 1	imagen 2	imagen 3	imagen 4
imagen 1	imagen 2	imagen 3	imagen 4	

⁵⁷ Véase el archivo nombrado *Resultado de las categorías*, en los ANEXOS.

5.1 Primera fase de la investigación: análisis del proyecto piloto

El análisis de los datos del proyecto piloto está compartido en seis grupos que hacen 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 nivel⁵⁸ del curso, y así consecutivamente a lo largo de la tesis. En el proyecto piloto hemos tenido un total de 22 participantes, cuyos perfiles detallamos seguir, de acuerdo con las respuestas de la actividad cuestionario.⁵⁹

Tabla 3 Perfil de los participantes del proyecto piloto

Seudónimo	Sexo	Edad	Profesión	Estudios	Lenguas maternas ⁶⁰
Brita	mujer	25	profesora	Licenciatura	castellano/catalán
Luis	hombre	28	arquitecto	Licenciatura	castellano
Fede	hombre	29	ingeniero	Licenciatura	castellano
Mike	hombre	27	ingeniero	Licenciatura	catalán/castellano
Peirò	hombre	32	arquitecto	Licenciatura	catalán
Nuria	mujer	28	profesora	Licenciatura	catalán/castellano
Erna	mujer	40	traductora	Doctorado	italiano
Valle	mujer	38	informática	Técnico	catalán
Oriol	mujer	36	periodista	Licenciatura	catalán/castellano
Enric	hombre	33	arquitecto	Licenciatura	castellano
Roger	hombre	33	arquitecto	Licenciatura	catalán
Josie	mujer	25	profesora	Máster	inglés
Pérez	hombre	34	consultor IT	Ciclo superior	catalán
Carlos	hombre	23	gestor aeronáutico	Licenciatura	castellano/catalán
Mar	mujer	24	comunicadora científica	Máster	catalán
Jaume	hombre	27	ingeniero	Máster	catalán
Miquel	hombre	29	coordinador proyectos	Postgrado	catalán
Rode	hombre	25	arquitecto	Licenciatura	catalán
Sergi	hombre	32	ingeniero	Licenciatura	catalán
Joan	hombre	28	ingeniero	Licenciatura	catalán
Violeta	mujer	26	guía turística	Licenciatura	catalán/castellano
Consta	hombre	36	agente de viajes	Licenciatura	valenciano/castellano

Elaboración propia

⁵⁸ Con referencia a los niveles de portugués, recordamos que ellos están especificados en la nomenclatura en el PREFACIO de la tesis, especificados de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (2002).

⁵⁹ El cuestionario se encuentra en los ANEXOS.

⁶⁰ En el orden que ha declarado el sujeto en la actividad “cuestionario”. Véase la pregunta nº 4 *¿Cuáles lenguas hablas?: ¿lenguas maternas? Lengua extranjera 1, Lengua extranjera 2, Lengua extranjera 3.*

Seleccionamos tres de estos participantes como muestra del análisis de datos del proyecto piloto (Valle, Josie, Consta),⁶¹ realizados en color en la tabla; Valle realiza cinco actividades de seis; Josie realiza cinco actividades de seis; y Consta realiza cinco actividades de seis. Recordamos que los criterios de selección fueron la asistencia a las clases, la frecuencia en realización de las actividades (mínimo de cinco de las seis actividades realizadas en el periodo) y las divergencias/ semejanzas en los puntos de vista entre dichos informantes.

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

Tal y como habíamos explicado en la introducción del presente capítulo, 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 tienen en cuenta que realizan una actividad de investigación, ya que asumen que es una actividad destinada para las clases de portugués, por ello entienden que realizan 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 nuestro 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.

⁶¹ Los demás análisis se encuentran en los ANEXOS de la tesis.

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 buscábamos 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. Han participado de esta actividad los informantes de seudónimo Brita, Luis, Fede, Mike, Peirò, Nuria, Ema, Valle, Oriol, Enric, Josie, Carlos, Mar, Miquel, Rode, Joan, Violeta y Consta.

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

VALLE. Cuadro analítico de la *Actividad 1 (2016)*, nivel A1: “¿Qué te ha motivado a aprender portugués?” (pregunta acompañamiento – correo electrónico de confirmación de inscripción en el curso)

Transcripción de la respuesta – correo electrónico de la informante VALLE
<i>Bom dia!</i> <i>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!</i>
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)
La aprendiente de seudónimo Valle no nos ha dado muchas pistas sobre lo que le ha motivado a aprender portugués. Interpretamos, a partir de su texto, 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 (<i>tengo una gran pasión por los idiomas</i>). Sin embargo, el comentario “ <i>además, mi jefe en el trabajo es portugués y así podría entenderme mejor con él</i> ” nos indica que, para la informante, el portugués puede ofrecerle una ventaja profesional, aunque no sea una exigencia en su trabajo.
Lengua utilizada en la actividad: castellano, hay alternancia con el portugués. La informante empieza su discurso con la frase escrita en portugués – “ <i>¡Bom dia!</i> ” (“¡Buenos días”) y lo finaliza con el saludo en portugués “ <i>Obrigada!</i> ” (“¡Gracias!”); de esta manera, ella crea proximidad con la receptora del texto (investigadora), que tiene el portugués como lengua materna.
Temática del discurso: en su discurso aparece el subtema del “idioma” como herramienta de trabajo y facilitador de relaciones profesionales.

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 notamos 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 *curriculum* 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 texto de Valle:

el aprendizaje por
interés personal

el portugués como
herramienta
profesional

asociación del
aprendizaje a otras
lenguas que el sujeto
ya conoce

JOSIE. Cuadro analítico de la actividad 1 (2016), nivel A1: “¿Qué te ha motivado a aprender portugués?” (pregunta acompañamiento – correo electrónico de confirmación de inscripción en el curso)

Transcripción de la respuesta correo electrónico de la informante JOSIE

Hola Danielli,

Me gustaría venir a las clases de portugués pues hace mucho quiero aprender el idioma, ya que hay mucha gente que lo habla en países que me llaman mucho la atención. Soy inglesa y he aprendido ya castellano, catalán y francés. Ahora echo de menos ir a clase para practicar lenguas nuevas con otras personas y hacer nuevos amigos. Obrigada!

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)

La aprendiente de seudónimo Josie nos da algunas pistas de los motivos porque quiere aprender portugués. El primero es de carácter personal, ya que comenta que hace tiempo quería aprender portugués, o sea, ella declara un proyecto personal que hasta entonces no pudo realizar. El segundo, es de carácter sociocultural, ya que según Josie hay mucha gente que lo habla y en países que le llaman la atención. Y el último, es de carácter afectivo: Josie ve en el hecho de ir a las clases una oportunidad para practicar el idioma, conocer nuevas personas y “hacer nuevos amigos”.

Lengua utilizada en la actividad: castellano; hay alternancia con el portugués. La informante finaliza su discurso con el saludo en portugués “Obrigada!” (“¡Gracias!”), hecho que demuestra que la informante no tiene conocimiento nulo de la lengua meta.

Temática del discurso: en el discurso de Josie podemos observar tres subtemas: la importancia del idioma debido a los países que le llaman la atención; el acto de frecuentar clases de idiomas es un acto de socialización (una manera de practicar la lengua y conocer a nuevas personas); y la consciencia de la no hegemonía de un idioma (“hay mucha gente que lo habla en países”).

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ambiente que aparece es de aprendizaje formal, o sea, el contexto de las clases.

¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: el posicionamiento enunciativo global de su discurso es el personal, de naturaleza socioafectiva, reflejado principalmente por los pronombres de primera persona (*me gustaría, me llaman*). A diferencia de los otros informantes, Josie es consciente de que las lenguas son entidades heterogéneas y que la condición real de cualquier lengua es la diversidad, la variación y el cambio (“*mucha gente que lo habla en países que me llaman mucho la atención*”). También notamos en el fragmento “*en países que me llaman mucho la atención*” que no es la lengua portuguesa que le llama *mucho* la atención, sino los países de habla portuguesa oficial, es decir, su motivación es el interés por estos países, su cultura y sus personas, y no lo puramente lingüístico.

Valoración del portugués y de otras lenguas: el orden en que aparecen las lenguas que habla (“*soy inglesa y he aprendido ya castellano, catalán y francés*”), desde nuestra interpretación con

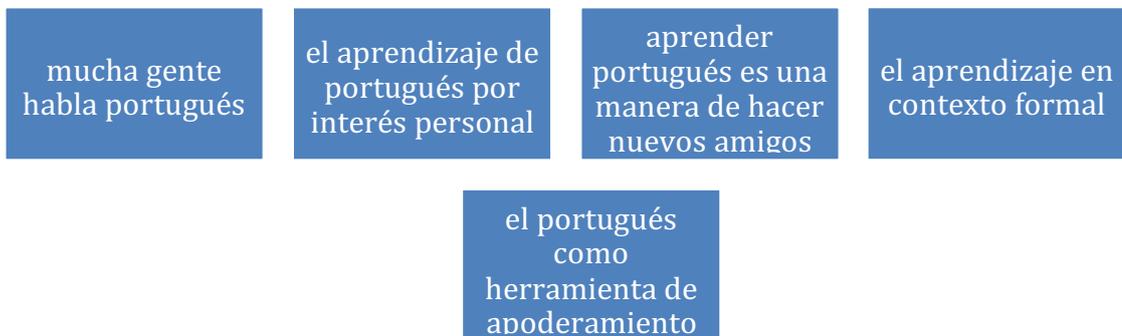
base a las aportaciones de Foucault (1992,⁶² 2002), marca una progresión del mayor al menor desarrollo de sus destrezas comunicativas. En este fragmento observamos que Josie asocia principalmente el idioma portugués a los países que le llaman la atención y a la *mucha gente* que lo habla. De acuerdo con la informante, aprender portugués es parte de sus proyectos, pero aún no es su realidad (*me gustaría*). Su motivación principal es de carácter personal.

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Josie:

- el modo como el sujeto ve el uso del idioma y construye su relación con el portugués (*mucha gente lo habla*), por lo tanto, debido a su uso, puede ser entendido como herramienta de apoderamiento, ya que muchas personas hablan portugués, hecho que desde la perspectiva de Foucault (1992, p. 99), *el saber conlleva efectos de poder*;
- la imagen del portugués como entidad heterogénea. La informante es consciente de que imaginar las lenguas como entidades homogéneas y armoniosas no es más que una ilusión. La condición real de cualquier lengua es la diversidad, la variación y el cambio;
- la construcción de la imagen de la lengua portuguesa representada como objeto afectivo (“*en países que me llaman mucho la atención*”);
- la utilización de la lengua en la construcción de relaciones interpersonales ya que, para ella, aprender portugués es una forma de conocer a nuevas personas, de socializarse.

Palabras clave: *mucha gente, mucho la atención, inglesa, castellano, catalán, francés, echar de menos, ir a clases, practicar lenguas nuevas, otras personas, hacer nuevos amigos*

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Josie:

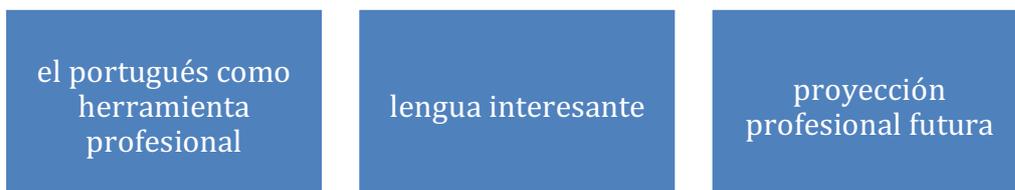


⁶² Con base en las aportaciones de Michel Foucault, en su obra *Microfísica del poder*. En ella el autor se da a la tarea de analizar *corpora* de conocimiento literario, médico, religioso, policial y ético, no para encontrar la verdad de la historia, sino para mostrar cómo el saber es portador de poder. En palabras del autor: “No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquél descubrimiento, de ésta o aquella forma de saber, sino que ejercer el poder, crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza [...] El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder” (Foucault, 1992, p. 99). En tal sentido, el poder no es una propiedad, sino que es una estrategia, el poder no se posee, se ejerce.

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

Transcripción de la respuesta correo electrónico del informante CONSTA
<p><i>Buenos días</i> <i>¿Razones? mi empresa tiene una oficina en Brasil, este año estuve a punto de ir y nunca se sabe si tendré que ir a parte me parece un idioma súper interesante. Saludos,</i></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>El aprendiente de seudónimo Consta presenta como motivación principal para aprender portugués razones profesionales. Él trabaja en una empresa que tiene oficina en Brasil y había planteado ir a trabajar allí, hecho que no se ha concretizado.</p> <p>Lengua utilizada en la actividad: castellano; no hay alternancia con otras lenguas.</p> <p>Temática del discurso: aparece el subtema de la lengua portuguesa como instrumento de trabajo y como facilitador en la ascensión profesional. Consta organiza su discurso a partir de una pregunta para enfatizar que tiene motivos consistentes para aprender portugués y participar en el curso. Su estrategia discursiva, a partir de una pregunta (<i>¿razones?</i>) nos involucra porque, al verlas, se inicia un proceso automático e involuntario que pretende responder a lo que se ha preguntado.</p> <p>Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ambiente que aparece es el profesional, de carácter extrínseco e instrumental, reflejado en el fragmento “<i>mi empresa tiene una oficina en Brasil</i>”.</p> <p>¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: Consta empieza y cierra su discurso en primera persona del singular, expresando así estar seguro de su opinión (<i>mi empresa, estuve, tendré, me parece</i>) y justificando que tiene motivos suficientes para aprender portugués. Parece ser que su interés en el aprendizaje del idioma es de carácter puramente profesional.</p> <p>Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Consta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el portugués como herramienta profesional; la construcción de la imagen a partir de la relación de lengua y utilidad, es decir, herramienta útil en su ámbito laboral (“<i>mi empresa tiene una oficina en Brasil</i>”); ● proyección profesional futura con el idioma (“<i>estuve a punto de ir y nunca se sabe si tendré que ir</i>”); ● la lengua como objeto afectivo (“<i>me parece súper interesante</i>”).
Palabras clave: <i>empresa, Brasil, idioma, súper interesante</i>

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Consta:



Actividad 2 (2016) nivel A1: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (cuestionario)

El segundo grupo de análisis de datos corresponde a la segunda tarea, realizada el 11 de julio de 2016, y que consistió en un cuestionario con preguntas cerradas y respuestas de elección múltiple.⁶³ El cuestionario, titulado *El portugués y yo* (traducción del título original en portugués) tenía cuatro páginas con 23 preguntas; estaba dividido en dos partes – la primera con datos biográficos (nombre, edad, nacionalidad, lenguas maternas y profesión) y la segunda con una serie de declaraciones sobre la enseñanza-aprendizaje de portugués y sus hablantes (por ejemplo, *la importancia del portugués en el mundo, qué países de habla portuguesa ya habían visitado*).

El objetivo del cuestionario era descubrir qué piensan y qué sienten los aprendientes sobre la lengua que empiezan a aprender. Es decir, nuestro objetivo ha sido movernos en el escenario donde las imágenes emergen. Para esta actividad, hemos tenido en cuenta las ventajas y desventajas del cuestionario como herramienta de recogida de datos: por un lado, nos ha permitido recoger información en un tiempo relativamente breve y, por otro, las respuestas pudieran no ajustarse a la realidad, dado que su confección no fuera lo suficientemente clara, dejando lugar a dudas y, por tanto, que los resultados no fueran del todo fiables.

⁶³ El cuestionario completo se encuentra en los ANEXOS de esta tesis, y está hecho con base a las aportaciones de los estudios de Santiago de Sousa (2009), Schmidt (2011, p. 198) y con base en el cuestionario *Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro* (2011), del Instituto Camões.

Estaba redactado en portugués, mientras que los informantes podían responderlo en el idioma en el que se sentían más cómodos para expresar sus ideas. Con esta actividad hemos obtenido una mayor cantidad de resultados de carácter cuantitativo y, por tanto, hemos realizado un análisis cuantitativo y una serie de gráficos y figuras.

Respecto a la pregunta de nº 23 (*Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?*), en este caso, hemos hecho el cuadro de análisis interpretativo empleado en las demás actividades, ya que se trató de una pregunta que generó un texto reflexivo. En total, hemos recogido 16 cuestionarios, ya que en ese día asistieron y participaron de la clase 16 de los 22 aprendientes del grupo. Los resultados de la encuesta están detallados a continuación, junto con las partes más relevantes del análisis. Recordamos que, como muestras en este capítulo, utilizamos los análisis de tres informantes (Valle, Josie y Consta); los demás se encuentran en los ANEXOS.

Título del cuestionario: *El portugués y yo* (traducción del enunciado original en portugués).

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tienen en cuenta que realizan una actividad para la profesora del grupo (que también es la investigadora); por lo tanto, tienen en cuenta la destinataria. El cuestionario se ha redactado por medio de ordenador, es decir, el tipo de escritura y el soporte es el tecnológico; sin embargo, ha sido impreso y entregado a los aprendientes en clase para que lo contestaran a mano. Los datos extraídos de los cuestionarios han sido pasados a documento en formato Excel (hoja de cálculo) para su posterior análisis y la elaboración de gráficos.⁶⁴

Marco de participación: todos los informantes han contestado a las preguntas del cuestionario en horario de la clase. La actividad ha durado cerca de 25 minutos. Se les ha explicado que se trataba de un cuestionario para que la profesora/investigadora tomara ciencia de los conocimientos lingüísticos de cada uno y, de tal manera, pudiera adaptar los temas de las clases al perfil de los aprendientes. Se hizo lectura previa de las preguntas con el grupo (en portugués). No se ha dicho a los sujetos que se trataba de un cuestionario con la finalidad de un estudio de investigación doctoral.

⁶⁴ Véase los ANEXOS.

A partir de las respuestas de las preguntas del cuestionario y las notas de las observaciones de las clases se ha creado una breve descripción que configura el perfil de cada informante que participó en el proyecto piloto. Recordamos que, en este capítulo, presentamos el cuadro con el análisis de solo tres informantes, como una muestra (Valle, Josie y Consta); los demás se encuentran en los ANEXOS de la tesis. Han participado de la actividad los informantes de seudónimos Brita, Luis, Mike, Peirò, Nuria, Ema, Valle, Enric, Josie, Pérez, Carlos, Mar, Rode, Sergi, Violeta y Consta.

VALLE. Cuadro perfil del informante. Proyecto piloto 2016

VALLE – perfil de la informante a partir de los datos del cuestionario

La informante de seudónimo Valle, tiene 38 años y ha cursado escuela técnica de ingeniería. Ha declarado como lengua materna el catalán, pese la pregunta haber sido hecha en plural (*¿Cuáles son tus lenguas maternas?*). Como primera lengua extranjera está el castellano, y la tercera lengua extranjera es el inglés. Utiliza el castellano en el entorno laboral y con algunos de sus amigos. La informante ha declarado que obtiene contacto o información sobre la lengua portuguesa fuera de clase, con algunos amigos portugueses y brasileños. En sus tareas laborales diarias no necesita la lengua portuguesa, pero al tener un jefe portugués ella cree que facilita la comunicación, brindando una posible proximidad con su jefe. Valle ha visitado Portugal una vez por motivo de vacaciones.

En respuesta a la pregunta nº 5 del cuestionario (*¿Por qué estudias portugués?*) ella declara: *“porque é uma linguagem próxima, doce e aparentemente fácil de aprender”* (traducción al castellano de la respuesta original “porque es una lengua próxima, dulce y aparentemente fácil de aprender”). La informante declara que aprende portugués *“pela preocupação cultural”* (traducción al castellano: “por una preocupación cultural”).

Valle es consciente de que la lengua portuguesa es hablada en diferentes países y contesta a la pregunta nº 6 (*¿En qué países la lengua portuguesa es la oficial?*) con la siguiente lista: *“Brasil, Moçambique, Angola, Portugal, Guinea-Bissau, Timor-Leste, Guiné-Equatorial, Macau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe”*.

En la opinión del informante, ninguna lengua es más importante que otra, todas deben ser protegidas, estudiadas y prestigiadas. Aún según Valle, el alemán es el idioma más difícil de aprender debido a las declinaciones y los géneros. Para ella, su lengua materna, el catalán, no tiene valor en el mundo, ya que es una lengua utilizada localmente y no utilizada en todo el mundo. Sin embargo, en comparación con el catalán el portugués tiene valor en el mundo globalizado.

Para aprender portugués solo acude a las clases, y para entenderlo parte de sus destrezas lingüísticas que tiene del castellano.

JOSIE – perfil de la informante a partir de los datos del cuestionario

La informante de seudónimo Josie es inglesa, pero vive en Barcelona desde hace tres años. Su lengua de comunicación en el entorno familiar es el inglés. Con sus amigos, la lengua principal de comunicación es el catalán, seguida del castellano. Su primera lengua extranjera es el castellano, su segunda es el catalán y su tercera es el francés. Josie tiene 25 años, es profesora de inglés, ha cursado la carrera de filología hispánica en Reino Unido y Máster en didáctica de ELE en España. Ha visitado Portugal cuando era pequeña con sus padres y una segunda vez con los amigos por vacaciones. Le gusta la literatura brasileña y cita autores como Patricia Melo y Rubem Fonseca. La informante afirma buscar información sobre la lengua portuguesa en internet y libros.

El motivo principal por el que aprende portugués es porque le gustan los idiomas, principalmente las lenguas románicas; además, ella piensa que el portugués es una lengua importante. Para entender las conversas y las clases de portugués ella parte de sus destrezas lingüísticas en castellano y catalán.

Al igual que la informante del análisis anterior, Josie también se muestra consciente de que la lengua portuguesa es hablada en diferentes países y contesta a la pregunta nº 6 (*¿En qué países la lengua portuguesa es la oficial?*) con la siguiente lista: *Portugal, Brasil, Angola, Mozambique, Guinea-Bissau, Timor-Leste, St. Tomé*. En la opinión de Josie el inglés es el idioma más importante en el mundo: *“Aquí en Europa é inglés, para o trabalho”* (traducción al castellano: “aquí en Europa es el inglés, para el trabajo”). Y en respuesta a la lengua más difícil de aprender, contesta: *“depende, per una persona europea seria una língua asiática o árabe”* (traducción al castellano: “depende, para una persona europea sería una lengua asiática o árabe”).

También para ella el inglés tiene gran valor en el mundo actual, ya que es para muchos países la primera lengua extranjera enseñada en las escuelas. En su opinión, el portugués también tiene valor en el mundo, ya que es hablado en muchos países y en diferentes continentes.

CONSTA – perfil del informante a partir de los datos del cuestionario

El informante de seudónimo Consta tiene 36 años, es agente de viajes y ha cursado estudios universitarios en turismo. Su lengua de comunicación en el entorno familiar es el valenciano (así lo ha declarado en el cuestionario) y el castellano. En el trabajo suele hablar en inglés (su tercera lengua extranjera) o en castellano y, con sus amigos, habla en catalán. Él ha declarado que no tiene mucha experiencia con el portugués fuera de la clase y ha buscado cursos de portugués en línea.

Consta quiere aprender portugués principalmente por su trabajo, ya que tiene pensado ir a trabajar en la oficina de Brasil; además, le gusta aprender idiomas y el portugués le parece fácil y útil. Respecto a los países donde el portugués es el idioma oficial, Consta declara: *Brasil, Portugal y algunos países de África*.

En la opinión del informante *“el inglés es el idioma más importante porque es el más extendido entre los países y es un idioma útil para los viajes”*. De acuerdo con él, *“el idioma más difícil es el polaco, ya que tiene 14 declinaciones y sonidos muy difíciles”*.

Para entender las clases y las conversaciones en portugués lo que hace es partir de sus conocimientos lingüísticos en catalán y castellano.

Según Consta, el valenciano no tiene importancia en el mundo, pero el castellano sí, ya que es un idioma hablado por muchas personas, al igual que el portugués.

Seguidamente, presentamos los datos que han emergido a raíz de dicho cuestionario, con referencia a las imágenes estereotipadas de las lenguas y sus hablantes. Hemos tomado como ejemplos los enunciados 10, 11, 12, 13, 14, 21 y 23, ya que de ellos ha habido un mayor número de datos respecto a la relación que tienen los sujetos con las imágenes de las lenguas y el PLE. Se han traducido al castellano los enunciados del cuestionario del texto original en portugués, presentados en este capítulo.

Enunciado nº 10: *¿Qué adjetivos describen mejor a las personas de tu nacionalidad? (Por favor, utiliza la escala de 1 a 5 para responder a las preguntas, donde 1 significa discuerdo completamente y 5 concuerdo completamente)*

Enunciado nº 11: *¿Qué adjetivos describen mejor a los ciudadanos de países de habla portuguesa? (Por favor, utiliza la escala de 1 a 5 para responder a las preguntas, donde 1 significa discuerdo completamente y 5 concuerdo completamente)*

A partir de los resultados de las preguntas 10 y 11 del cuestionario, hemos creado el siguiente gráfico con la puntuación media atribuida (entre 1, valor mínimo, y 5, valor máximo) por los 16 encuestados. En el gráfico, el eje vertical indica la escala de 1 a 5 y el eje horizontal los adjetivos que califican los hablantes del portugués (en color rojo) y los de la nacionalidad del sujeto (en color azul).

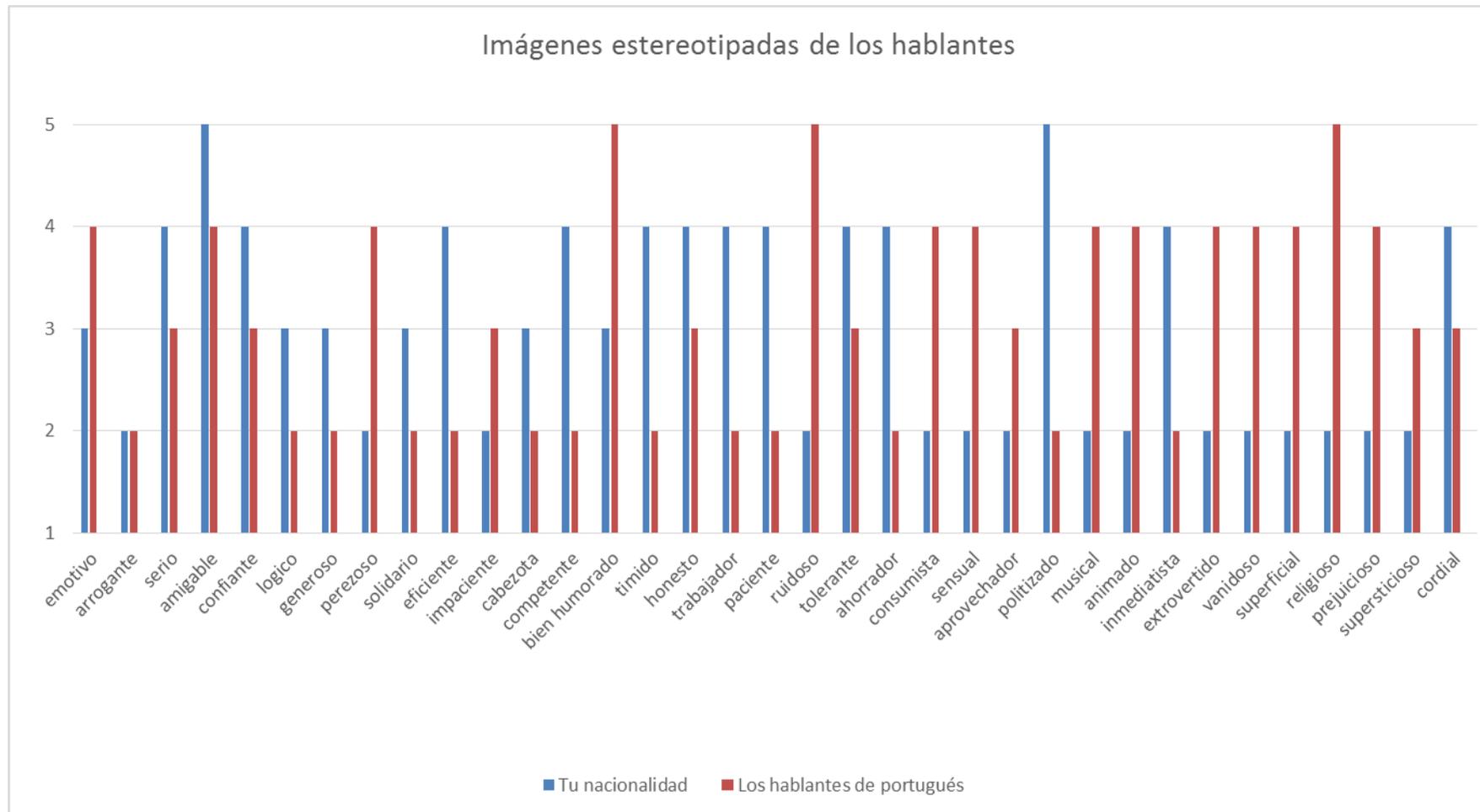


Gráfico 2 Imágenes estereotipadas de los hablantes

Elaboración propia

A partir de las 16 respuestas recogidas, hemos observado una tendencia: que los adjetivos positivos (*confiable, lógico, generoso, solidario, eficiente, competente, honesto, trabajador, paciente, tolerante, politizado, cordial*) han sido atribuidos a la nacionalidad del informante, mientras los menos positivos a los ciudadanos de países de habla portuguesa (*perezoso, impaciente, ruidoso, consumista, aprovechado, vanidoso, superficial, prejuicioso*). Esta ha sido la principal característica observada en el análisis de este enunciado, cuyo objetivo principal ha sido conocer, de forma general, las imágenes preconcebidas que los aprendientes proyectan sobre sí y sobre los hablantes de la lengua que estudian. Así, en un primer momento, hemos podido trazar las primeras imágenes que tienen estos sujetos sobre los hablantes de la lengua meta. Nos gustaría resaltar que, en este gráfico, observamos que los sujetos consideran a los hablantes de portugués más *emotivos, musicales, animados y extrovertidos* que los sujetos de su nacionalidad – adjetivos que en las actividades posteriores vuelven a aparecer con frecuencia. Estos detalles fueron complementados por las respuestas de la pregunta siguiente, respecto a la nacionalidad del informante y a los ciudadanos de países de habla portuguesa.⁶⁵

Enunciado nº 12: *¿Hay alguna característica que no haya sido mencionada anteriormente?*

Cuadro 5 Complementos del Enunciado nº 12: *¿Hay alguna característica que no haya sido mencionada anteriormente?*

Características mencionadas respecto a	no	Adjetivos positivos	Adjetivos negativos
personas de tu nacionalidad		<i>espontáneo</i>	<i>melancólicos</i>
ciudadanos de países de habla portuguesa		<i>alegres, bailadores</i>	<i>estafadores, celosos, tristes, habladores</i>

Elaboración propia

Los resultados del enunciado nº 12, referentes a los adjetivos positivos, también se verán reforzados más adelante, principalmente en el análisis de las narrativas visuales (Actividad 6, nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?”). Sin embargo, no hemos vuelto a ver los adjetivos negativos anteriormente mencionados en las actividades futuras (*estafadores, celosos, tristes, habladores*). Es decir, ellos han surgido de forma puntual en esta actividad y en esta pregunta.

A partir de las respuestas a las preguntas de los enunciados 13 y 14 se ha evidenciado la imagen de valor que los informantes tienen del portugués en el mundo, así como de sus propias lenguas maternas.

⁶⁵ Utilizamos la expresión “hablantes de lengua portuguesa” y “ciudadanos de países de habla portuguesa” de manera indistinta en nuestra tesis, sin hacer distinción entre *condición de hablante* y *nacionalidad*, visto que este no es el objetivo principal de nuestro estudio.

Enunciado nº 13: *¿Tus lenguas tienen valor en el mundo?*

Enunciado nº 14: *¿El portugués tiene valor en el mundo?*

Lo presentamos en el gráfico a seguir.

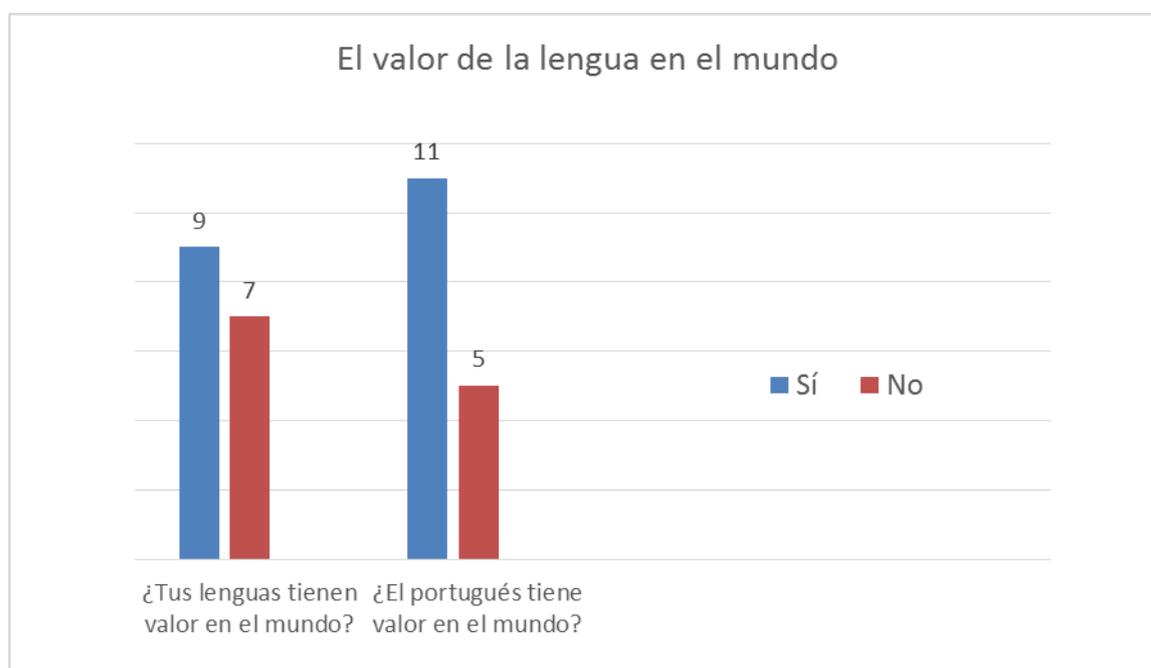


Gráfico 3 El valor de la lengua en el mundo

Elaboración propia

El objetivo de esta pregunta ha sido comparar la valoración lingüística que hacen los informantes sobre sus lenguas maternas y la lengua portuguesa con relación a otras lenguas habladas en el mundo, es decir, desde la perspectiva de *la lengua como herramienta de poder*, expresión tomada de Albarracín (2004). El gráfico evidencia que las lenguas maternas ocupan un lugar más importante que el portugués, en comparación a otras lenguas. Para nueve de los 16 encuestados, sus lenguas maternas tienen valor en el mundo, y para siete de los 16 sujetos sus lenguas maternas no tienen valor en el mundo.

Respecto a la valoración del idioma portugués, 11 de 16 encuestados han declarado que el portugués es un idioma importante en el mundo, siendo cinco de 16 los que han declarado que el portugués no tiene valor en el mundo.

Hemos tenido en cuenta que dicha valoración es un acto inconsciente e irreflexivo que ha llevado al sujeto a emitir juicios sobre las lenguas. Dado el tipo de pregunta empleada, no sabemos y no podemos afirmar las escalas de valoración que los informantes han utilizado para medir sus respuestas, y tampoco era este el objetivo de nuestra pregunta. Pero nos gustaría

resaltar que entendemos dicho acto inconsciente a partir de las aportaciones de Lambert (1975), quien reconoce dicho acto de valoración con el nombre de *actitudes lingüísticas*. Aún según el mismo autor, esos actos no son accesibles de manera directa, ya que todos los hablantes, sean de una parte del mundo o de otra, tienden a valorar las lenguas en torno a dos grandes dimensiones: el prestigio social y la solidaridad.

Lo que nos gustaría resaltar, aquí, es que los valores reflejan, en realidad, los desequilibrios y las desigualdades que existen en la sociedad.⁶⁶ A partir de las discusiones teóricas existentes y del ejemplo de nuestro gráfico podemos afirmar que la consideración del valor lingüístico ilumina algunos de los aspectos de las políticas lingüísticas y al mismo tiempo puede ser uno de los ejes conceptuales para seguir vinculando no sólo diversas ciencias sociales entre sí, sino también la lingüística del sistema y los aspectos sociales del lenguaje.

Enunciado nº 21: *Con respecto al aprendizaje de portugués, existen algunas ideas preestablecidas. ¿Hasta qué punto cada una de las siguientes afirmaciones son para ti verdaderas? Marca verdadera si consideras la afirmación correcta y falsa si crees que no corresponde a lo que piensas. También puedes utilizar N/S si no sabes contestar.*

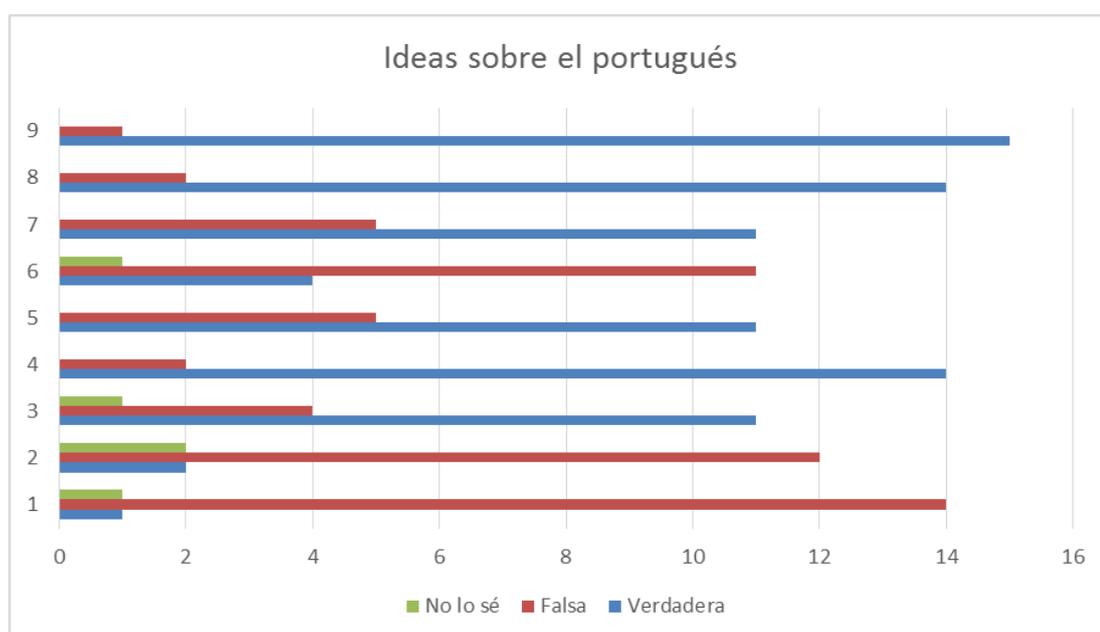


Gráfico 4 Ideas sobre el portugués

Elaboración propia

⁶⁶ Sobre las valoraciones que emprendieron otras reflexiones sobre el lenguaje, como la retórica, la estilística y el relativismo lingüístico, señalamos que hay autores que se han propuesto establecer un vínculo entre todas estas concepciones del valor lingüístico: entre ellos, Ferruccio Rossi-Landi (1970), Robert Lafont (1978), Pierre Bourdieu (1982) y Klaus Bochmann y Falk Seiler (2000). Estos autores realizan una homología entre la producción y circulación de mercancías y de mensajes. Por ejemplo, Rossi-Landi (1970) considera el lenguaje como trabajo, y como mercado; para él, la palabra ya es producto de un trabajo humano que crea, así, un valor de uso; como síntesis ya realizada socialmente de una serie de ideas que nos sirve para identificar una serie de cosas y distinguirlas de otras.

El eje en vertical, a la izquierda del cuadro, está numerado de 1 a 9 y representa las nueve afirmaciones sobre la lengua portuguesa:

- 1) *El portugués es una lengua muy complicada*
- 2) *Nadie lo habla correctamente*
- 3) *Vivir en el país es suficiente para aprenderlo*
- 4) *Es posible aprenderlo en poco tiempo*
- 5) *Vivir en el país me posibilita aprender toda la lengua*
- 6) *Saberlo es oír música y traducirla simultáneamente*
- 7) *Saberlo es hablar rápido*
- 8) *Saberlo es traducirlo de inmediato un texto (oral o escrito)*
- 9) *Saber hablarlo es tener acento portugués*

El eje en horizontal, numerado de 0 a 16, indica el número de informantes que han participado de la actividad. Las líneas en color indican: en verde, que el informante ha indicado que no sabe indicar si la afirmación es verdadera o falsa; en rojo, que la afirmación es falsa; y en azul, que es verdadera.

Respuestas al Enunciado nº 21

- 1) *El portugués es una lengua muy complicada*

14 de 16 informantes han indicado que la afirmación es falsa, uno ha indicado que no lo sabe y uno que la afirmación es verdadera.

- 2) *Nadie lo habla correctamente*

12 de 16 informantes han considerado que la afirmación es falsa, dos no lo saben y dos la consideran verdadera.

- 3) *Vivir en el país es suficiente para aprenderlo*

11 de 16 informantes han apuntado la afirmación como verdadera, cuatro como siendo falsa y uno no la saben responder.

- 4) *Es posible aprenderlo en poco tiempo*

14 de 16 informantes han considerado la afirmación verdadera y dos la han considerado falsa.

- 5) *Vivir en el país me posibilita aprender toda la lengua:*

11 de 16 informantes han indicado que la afirmación es verdadera y 5 que es falsa.

- 6) *Saberlo es oír música y traducirla simultáneamente*

Cuatro de 16 informantes han considerado la afirmación verdadera, 11 que es falsa y uno que no la sabe.

- 7) *Saberlo es hablar rápido*

11 de 16 informantes han marcado la afirmación como verdadera y cinco como falsa.

- 8) *Saberlo es traducirlo de inmediato un texto (oral o escrito)*

14 de 16 informantes han atribuido verdadera a la afirmación y dos como falsa.

- 9) *Saber hablarlo es tener acento portugués*

15 de 16 informantes han apuntado la afirmación como verdadera y uno como falsa.

A partir de la interpretación de las respuestas del enunciado 21, nos llaman la atención tres tipos de imágenes:

- la primera, representada por la idea de que es posible aprender portugués en poco tiempo. 14 informantes han considerado la afirmación verdadera y dos la han considerado falsa;
- la segunda, la imagen de que el portugués no es una lengua muy complicada, ya que 14 de los 16 encuestados han apuntado la afirmación “*el portugués es una lengua muy complicada*” como siendo falsa;
- la última imagen, representada por la idea de que vivir en el país donde la lengua meta es la oficial es suficiente para hablar el idioma, 11 de los 16 sujetos han considerado verdadera dicha afirmación y solamente cinco la han considerado falsa.

A lo largo del estudio, hemos observado que estos tres tipos de imágenes vuelven a surgir con frecuencia en las actividades posteriores trabajadas tanto en el proyecto piloto como en el estudio longitudinal.

Enunciado nº 23: *Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?*

Respecto a la actividad del Enunciado 23, recordamos que al tratarse de una actividad que ha generado un texto reflexivo, hemos creado el cuadro que sigue, a fin de presentar un análisis interpretativo de las narrativas y que, en este capítulo, presentamos mediante ejemplos de tres informantes (Valle, Josie y Consta).⁶⁷

Cuadro analítico del Enunciado nº 23 del cuestionario

VALLE. Cuadro analítico de la actividad 2 (2016) nivel A1: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?” (cuestionario)

Respuesta del Enunciado nº 23 – Actividad 2 (2016), nivel A1: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?” (cuestionario)

VALLE

la meva petita experiència (primers contactes) ha sigut molt bona, si recomençaria a qualsevol que l'estudies.

Análisis interpretativo – Actividad 2 (2016), nivel A1: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?” (cuestionario)

Lengua utilizada en la actividad: catalán, no hay alternancia con otras lenguas. La conducta discursiva que caracteriza su texto es la narrativa, ya que la informante nos cuenta su experiencia, los primeros contactos (*primers contactes*) con la lengua portuguesa en los pocos días de clases. En su opinión ha sido una experiencia positiva y la valora como *molt bona*. El posicionamiento enunciativo global es el personal (*la meva petita experiència*).

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el personal, de cuño afectivo (*la meva petita experiència... ha sigut molt bona*). Nos ha parecido interesante resaltar el contraste experimentado por la informante, reflejados por el adjetivo *pequeña* y el adverbio *muy*. Pese a la poca experiencia con el idioma, es decir, la corta duración de las clases hasta el momento en que se realizó la actividad, aprender portugués para ella ha sido una experiencia “muy” buena y, por ello, recomendaría a “cualquiera” que estudiara portugués. Lamentablemente, la respuesta de la informante no nos ha dado más pistas para una interpretación más extensa del porque ha sido “muy buena experiencia”.

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Valle:

- la imagen de la lengua portuguesa como objeto afectivo. La primera experiencia, vivenciada con el portugués vista de manera positiva, en contexto formal de aprendizaje, desde la perspectiva del binomio *gustar/ disgustar*.

Palabras clave: *pequeña experiencia, muy buena*

⁶⁷ Las de los demás se encuentran en los ANEXOS.

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Valle:

experiencia positiva
con el portugués desde
el binomio gustar/
disgustar

JOSIE. Cuadro analítico de la actividad 2 (2016) nivel A1: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?” (cuestionario)

Respuesta del Enunciado nº 23 Actividad 2 (2016), nivel A1: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?” (cuestionario)

JOSIE

Siempre recomiendo a los amigos que aprendan lenguas. La que les interese más a las personas. Tengo poca experiencia con la lengua portuguesa. Lo más complicado es saber la diferencia entre el portugués de Portugal y el de Brasil. He ido a Portugal con 12 años y pude hablar unas palabras del libro de frases.

Análisis interpretativo – Actividad 2 (2016), nivel A1: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?” (cuestionario)

Lengua utilizada en la actividad: castellano, no hay alternancia con otras lenguas.

Josie empieza su discurso con el adverbio temporal *siempre*; ella afirma que siempre recomienda a sus amigos a aprender idiomas, no importa cual. El adverbio *siempre* aporta, por lo tanto, datos que nos permiten hacer una lectura sobre cuándo se desarrolló, se desarrolla o se desarrollará dicha recomendación del sujeto. La conducta discursiva que caracteriza el inicio de su texto es la argumentativa, luego cambia a una conducta discursiva, para nos informar de sus destrezas lingüísticas con el portugués (*poca experiencia con la lengua*) y, finalmente, cambia al discurso narrativo para contarnos su experiencia en la adolescencia (*he ido a Portugal con 12 años y pude hablar unas palabras del libro de frases*).

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el social (*recomiendo a los amigos*).

Nos ha parecido curioso el hecho que Josie tenga consciencia de los diferentes países donde el portugués es el idioma oficial,⁶⁸ sin embargo, en respuesta al Enunciado nº 23, solo menciona dos de las variantes lingüísticas del portugués y afirma tener dificultad en reconocerlas (*lo más complicado es saber la diferencia entre el portugués de Portugal y el de Brasil*).

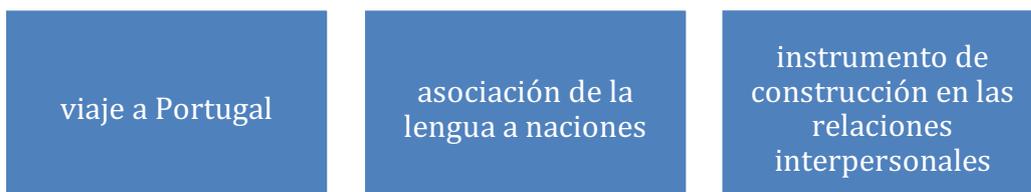
Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Josie:

- la lengua como objeto cultural, representada por el viaje a Portugal (*he ido a Portugal*);
- el instrumento de construcción de relaciones interpersonales (*pude hablar unas palabras del libro de frases*);
- la asociación de una lengua a una nación, en este caso *Brasil y Portugal*.

Palabras clave: *lengua portuguesa, poca experiencia, más complicado, Brasil, Portugal, palabras, libro*

⁶⁸ Nuestra observación se basa en la respuesta de la informante a la pregunta nº 6 del cuestionario (*¿en qué países el portugués es el idioma oficial?*), en el que declara más países de África, América y Europa.

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Josie:



CONSTA. Cuadro analítico de la actividad 2 (2016), nivel A1: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?” (cuestionario)

Respuesta del Enunciado nº 23 – Actividad 2 (2016), nivel A1: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?” (cuestionario)

CONSTA

El informante ha contestado al cuestionario, pero no ha contestado a esta pregunta.

Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)

El análisis de datos a seguir es el resultado de la actividad realizada el 14 de julio de 2016. Consistió en la toma de notas y en el posterior análisis de las palabras que los aprendientes han asociado al portugués. Ese día, asistieron a clase y realizaron la actividad 16 aprendientes del total de 22. Estos aprendientes tenían que contestar a una pregunta hecha por la profesora/investigadora.

Enunciado de la actividad: *¿Qué palabra asocias al portugués?* (traducción del enunciado original en portugués).

Dimensión interlocutiva: actividad oral. Los sujetos no tienen en cuenta que realizan una tarea para la investigadora, ya que la tarea formaba parte de una actividad realizada en clase anteriormente, es decir, no se ha informado a los aprendientes sobre el objetivo investigativo de la tarea. Realizan una actividad para la profesora del grupo. Cada uno de ellos ha podido expresarse en la lengua que se sentían más cómodos. Los datos emergidos han sido pasados a documento en formato Excel (hoja de cálculo) para la elaboración de un gráfico que se encuentra al final de este análisis (cf. Gráfico 4).

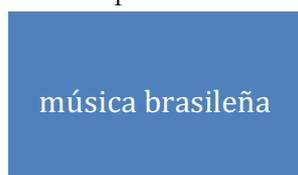
Marco de participación: la actividad ha sido realizada al inicio de la clase, después de haber pasado la lista de asistencia. Ha sido una actividad oral y consistió en una pregunta y respuesta inmediata; simultáneamente, la profesora ha apuntado las respuestas y, posteriormente, se les ha preguntado a los informantes el motivo de la asociación. Todos ellos han intentado hablar en portugués. La actividad ha durado cerca de 30 minutos. Los informantes han tenido en cuenta la destinataria, la investigadora y profesora, ya que era ella quien hacía las preguntas. En el análisis interpretativo que sigue hemos resaltado en cursiva el tema evocado por cada aprendiente, a fin de categorizar las palabras por temas y, luego, hacer una representación gráfica que permitiera percatarse, de manera visual, cuál ha sido el tema más evocado por los sujetos. Han participado de la actividad los informantes de seudónimo Brita, Luis, Peirò, Nuria, Ema, Valle, Enric, Roger, Josie, Pérez, Carlos, Jaume, Miquel, Sergi, Joan y Consta.

Cuadros analíticos de la actividad 3 (2016) nivel A1: “Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)

VALLE. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)

Respuesta de la Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)
VALLE
<i>Maria Bethânia</i> ⁶⁹
Análisis interpretativo – Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)
De acuerdo con la explicación de Valle, su relación con la música brasileña empezó desde muy pronto, cuando aún era niña en casa de sus abuelos los fines de semana. Ellos solían escuchar cantantes brasileños y ella aún guarda este recuerdo con mucho cariño. Uno de ellos era la cantante Maria Bethânia.
Tema evocado: el portugués como objeto sociocultural: manifestación cultural, reflejado en la música, que a su vez se ve personificada en la cantante brasileña Maria Bethânia.

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Valle:



⁶⁹ Es una cantautora brasileña, nacida en 1946 en una familia de artistas. Es hermana del cantautor Caetano Veloso. Es una artista reconocida en Brasil y en el extranjero, ha publicado 50 álbumes a lo largo de su carrera. Su estilo musical es denominado, en portugués, *música popular brasileira* (MPB), un género musical típico brasileño, surgido a partir de 1966 con la segunda generación de la *Bossa Nova*.

JOSIE. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)

<p>Respuesta de la Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)</p> <p>JOSIE</p>
<p><i>naturaleza</i></p>
<p>Análisis interpretativo – Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)</p>
<p>Josie relaciona el sustantivo <i>naturaleza</i> con la lengua portuguesa. Es un recuerdo de su infancia, ya que la informante ha declarado que, en Inglaterra, su país de origen, de pequeña tenía la costumbre de asistir a documentales de Brasil sobre la naturaleza y los animales.</p>
<p>Tema evocado: el portugués como objeto sociocultural: turismo/naturaleza</p>

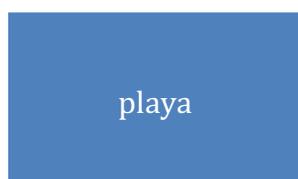
Imágenes seleccionadas a partir del texto de Josie:



CONSTA. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)

<p>Respuesta de la Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)</p> <p>CONSTA</p>
<p><i>playa</i></p>
<p>Análisis interpretativo – Actividad 3 (2016) nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?” (palabra asociada al portugués)</p>
<p>Consta ha declarado que, debido a su trabajo (agente de viajes en una empresa que tiene oficina en Brasil), es común ver las imágenes de las playas de Brasil en los anuncios de los paquetes turísticos de hoteles; por ello, asocia el sustantivo <i>playa</i> a la lengua portuguesa.</p>
<p>Tema evocado: el portugués como objeto sociocultural – turismo y naturaleza</p>

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Consta:



El gráfico a continuación representa el tema más evocado en la actividad anterior. Recordamos que las demás respuestas y análisis se encuentran en los ANEXOS de la presente tesis. Según las palabras que han emergido, hemos podido agruparlas dentro de dos categorías: la primera, que abarca las que representan el portugués como objeto sociocultural – en este grupo se encuentran las palabras de cuño gastronómico, las manifestaciones culturales, las palabras relacionadas con el turismo y la naturaleza; la segunda categoría abarca palabras que representan el portugués como objeto afectivo – en este grupo están los sentimientos, positivos o negativos.

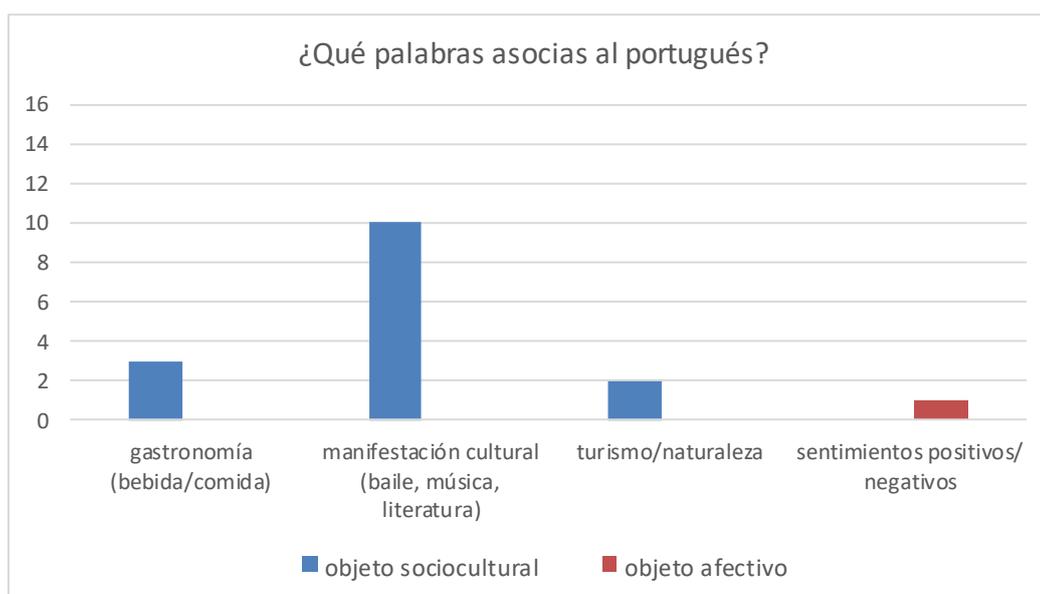


Gráfico 5 ¿Qué palabras asocias al portugués?

Elaboración propia

Hemos observado que, entre los 16 sujetos que han participado de la actividad, la lengua portuguesa como objeto de manifestación cultural ha tenido mayor representatividad, 10 informantes han asociado la lengua portuguesa a *música*, *baile* o *literatura* (manifestación cultural); por otra parte, tres informantes asocian el portugués a la gastronomía, seguidamente de dos al

turismo y 1 a un sentimiento positivo (el informante Joan asocia el portugués al sustantivo *alegría*).⁷⁰

Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

El cuarto análisis es el resultado de la actividad realizada en 18 de julio de 2016 que consistió en pedir a los aprendientes un texto reflexivo⁷¹ y semiestructurado⁷² sobre su relación con el portugués. Ese día asistieron y participaron de la clase 15 de los 22 aprendientes.

Enunciado de la actividad: “*Nadie está libre de tener representaciones de los otros de los demás y de sí mismo, de su pueblo y de otros pueblos, de sus lenguas y de las lenguas de los demás*”. (Silvia Melo Pfeifer, 2012). *Teniendo en cuenta la afirmación anterior, cuéntanos: ¿cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa? (entre 200 y 400 palabras)* (traducción del enunciado original en portugués).

Dimensión interlocutiva: los sujetos no tienen en cuenta que realizan una tarea para la investigadora. La actividad se ha redactado por medio de ordenador, es decir, el tipo de escritura y el soporte es el tecnológico; sin embargo, la actividad ha sido impresa y se la ha entregado a los aprendientes en clase para que lo contestaran a mano, ya que la han realizado en clase y no tenían acceso al ordenador.

Marco de participación: la actividad ha sido realizada en la segunda parte de la clase, después de la pausa. La profesora ha leído y explicado la actividad al grupo. Se les ha dado la opción de contestar en la lengua en la que se sintieran más cómodos. La duración de la actividad ha sido de cerca de 35 minutos. Los aprendientes han tenido en cuenta la destinataria (la investigadora), ya que se les ha explicado que se trataba de un cuestionario para su tesis doctoral. Han participado de la actividad los informantes de seudónimo Fede, Peirò, Nuria, Ema, Valle, Enric, Roger, Josie, Pérez, Carlos, Jaume, Miquel, Sergi, Joan y Consta.

⁷⁰ Véase el resultado completo en los ANEXOS.

⁷¹ A lo largo de nuestra investigación entendemos *texto reflexivo* como una narrativa verbal que debía explicar el posicionamiento del sujeto ante un tema específico – en nuestro caso la lengua portuguesa, basándose en detalles concretos de su experiencia.

⁷² A lo largo de nuestra investigación nos referimos a *semiestructurado* porque delimita la reflexión del sujeto a partir de preguntas o afirmaciones preestablecidas por la investigadora, lo que limita el informante a hacer un discurso acerca de una temática que le ha sido propuesta. Es decir, la modalidad semiestructurada se basa en un guión de preguntas planteadas previamente, involucrando algunos de los temas principales y se va generando una narrativa espontánea a lo largo del proceso de construcción de la narrativa.

Cuadros analíticos de la Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

VALLE. Cuadro analítico de la actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

Respuesta de la Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

VALLE

El meu primer contacte amb la llengua portuguesa va ser a través de Fernando Pessoa. Em vaig llegir fa molts anys el banquer anarquista i un cop llegit vaig intentar llegir-me la versió portuguesa.

Certament, ens podem sentir representats per altres llengües i cultures. Jo em dic [...] i em sento molt identificada amb un poema de Sophia Andresen. Utilitza la metàfora de les onades del mar per expressar la importància de tornar-se a aixecar després d'un problema. Fa referència a les onades que moren a la sorra, però es tornen a aixecar ben fortes mar endins. També em va enamorar la paraula “maresia” i la seva relació tan lligada que té amb pobles de costa. Més endavant, he anat tenint amics de Portugal i del Brasil i sento que els nostre idiomes tenen molts punts en comú. De fet, parlant amb amics portuguesos, un dia comentàvem la nostra relació amb els pares de petits. Vàrem comprovar que el llenguatge i les frases fetes que feien servir per fer-nos portar bé eren molt similars.

A nivell global, penso que totes les llengües creixen en comunitat i en intercanvi i aprenentatge mutu constant, per això sento que entre el portuguès i el català hi ha molts punts d'unió.

Análisis interpretativo – Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

Lengua utilizada en la actividad: catalán; no hay alternancia con otra lengua.

Temática del discurso: aparecen subtemas – lengua y literatura, la relación de lengua y nación, la identificación del sujeto con otra lengua y cultura.

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el personal (*el meu primer contacte amb la llengua, em sento molt identificada, parlant amb amics portuguesos*).

Valoración del portugués y otras lenguas: se vale de metáforas para valorar el portugués, reflejadas principalmente por la literatura, representada por los autores portugueses Fernando Pessoa y Sophia Andresen. Establece una relación afectiva con el idioma portugués a partir de puntos en común con su lengua materna y, para ello, hace referencia a hechos familiares de su infancia (*“De fet, parlant amb amics portuguesos, un dia comentàvem la nostra relació amb els pares de petits. Vàrem comprovar que el llenguatge i les frases fetes que feien servir per fer-nos portar bé eren molt similars”*).

Estatus de las lenguas: el portugués ocupa un lugar de objeto afectivo (*sento que els nostre idiomes tenen molts punts en comú*). La conducta discursiva que caracteriza el discurso de Valle es la narrativa, ya que nos informa de experiencias personales de su pasado, y la argumentativa, para justificar las cuestiones de identificación con la lengua portuguesa a partir de las semejanzas entre los sujetos (*“Vàrem comprovar que el llenguatge i les frases fetes que feien servir per fer-nos portar bé eren molt similars... penso que totes les llengües creixen en comunitat i en intercanvi i aprenentatge mutu constant”*). El posicionamiento enunciativo global es el personal (*em sento molt, sento que, penso que*).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Valle:

- el portugués como objeto afectivo;
- el portugués como instrumento de construcción de relaciones interpersonales (en la comunicación con los amigos portugueses);
- el portugués como herramienta de construcción y afirmación de identidades colectivas (el sujeto en tanto que aprendiz y comunicador); la lengua meta, percibida más allá del ambiente educativo.

Palabras clave: *sentir, representados, olas, mar, lenguas, culturas, metáforas, poesía, Fernando Pessoa, Sophia Andresen, Brasil, Portugal*

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Valle:



JOSIE. Cuadro analítico de la Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

Respuesta de la Actividad 4 (2016), nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

JOSIE

The affirmation states that no one is free to create symbols and ideas to represent neither their own nor other peoples and languages. I understand free here as a deliberately loaded term, because “representations” are created and maintained in the collective imaginary of a given society by a series of discourses. As such, the symbols and ideas that may seem to spring from our own personal thoughts are conditioned by the society we inhabit, out of the control of any one person. That said, British society doesn’t seem to concern itself much with Portugal, outside of the Algarve as holiday destination. I perhaps identify the Portuguese language more with Brazil than with Portugal, as it appears to be more present in British culture (in other words, on British TV). So, Portuguese in my imaginary is a Latin language, in all senses of the word; it’s like Spanish but with more sb sounds; and has more speakers than Italian, so it should be more useful for me. For me it represents - ‘whether I’m free to ‘represent it’ or not - a gateway to a world I know little about but that I am drawn to. As with any language, a window into a new world, an opportunity to try to understand new cultures by immersing myself in all things Portuguese.

Análisis interpretativo – Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

Lengua utilizada en la actividad: inglés; no hay alternancia con otras lenguas.

Temática del discurso: en el discurso de Josie aparece el subtema de la crítica a la sociedad británica, que solo se interesa por una zona específica de Portugal, el Algarve, porque es destino vacacional.

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el social (su país de origen, Inglaterra) en sintonía con el ámbito personal, en su imaginario (*in my imaginary*).

Valoración del portugués y otras lenguas: menciona “una puerta de entrada que conozco muy poco” y cómo las otras lenguas “son una ventana a un nuevo mundo”; es decir, utiliza las metáforas *puerta de entrada* y *ventana* para referirse a las lenguas, dos objetos que tienen la función de dar pasaje y movimiento a personas u objetos, ya que uno puede entrar o salir por la puerta y la luz o el aire puede entrar o salir por la ventana. Compara el portugués con el castellano y con el italiano; para ella, la lengua portuguesa es como el castellano, pero con más sonidos /sh/; y tiene más hablantes que el italiano, “por lo que debería ser más útil para ella” (“so should be more useful for me”).

Estatus de las lenguas: el orden en el que aparecen marca una progresión de mayor a menor importancia para el sujeto de cada una; primero, el castellano, y luego el italiano – Hecho que desde la perspectiva de Foucault (1992, p. 99) conlleva efectos de poder. La informante explica “que nadie es libre de crear símbolos e ideas para representar ni a sus propios pueblos ni a otros idiomas” (“no one is free to create symbols and ideas to represent neither their own nor other peoples and languages”). Su posicionamiento enunciativo se combina con las conductas discursivas: narrativa, expositiva y argumentativa, ya que se sitúa e informa sobre hechos de su experiencia lingüística, la situación que le preocupa en su sociedad (“British society doesn’t seem to concern itself much with Portugal”), y expresa sus sentimientos al respecto. Por ello, la conducta discursiva que caracteriza su discurso es principalmente la argumentativa. El posicionamiento enunciativo global es el personal (“in my imaginary, useful for me, for me it represents”).

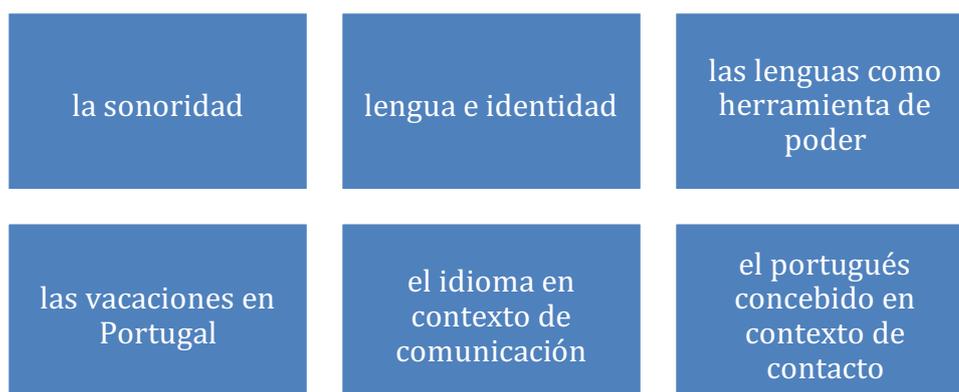
¿Qué modalidades verbales utiliza?: sobre todo utiliza los verbos en presente del modo indicativo (*the affirmation states, I understand*) característico de las afirmaciones de puntos de vista. Se sitúa en el momento presente para dar su opinión y recuerda hechos del pasado en su tierra natal para justificar sus preferencias.

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Josie:

- el portugués como objeto afectivo (*sonoridad, me gusta o no me gusta*);
- el portugués como objeto cultural (*turismo, vacaciones*);
- el idioma como instrumento de construcción de relaciones interpersonales (*en la comunicación*);
- la lengua portuguesa vista como instrumento de la construcción y afirmación de la identidad personal y colectiva del sujeto en tanto que aprendiz y comunicador de la lengua meta, más allá del entorno educacional (“representations are created and maintained in the collective imaginary of a given society by a series of discourses [...] the symbols and ideas that may seem to spring from our own personal thoughts are conditioned by the society we inhabit”).

Palabras clave: *símbolos, ideas, personas, lenguas, imaginario colectivo, sociedad, habitar, control, puerta, ventana, un poco, Algarve, nuevo mundo, culturas, oportunidad*

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Josie:



CONSTA. Cuadro analítico de la Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

Respuesta de la Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

CONSTA

Para mí la lengua portuguesa significa una herramienta más para mi profesión, me encanta aprender idiomas nuevos, y el portugués forma parte importante en mi empresa ya que en Brasil tenemos oficinas. El portugués me parece un idioma muy interesante, a parte me parece fascinante tanto la cultura portuguesa como la brasileña. Para mí Brasil es un país extraordinario, dado su tamaño tiene mucha diversidad de climas y culturas, no en vano, es un país con 200 millones de habitantes, esto no puede ser ignorado. Me parece una suerte y a la vez una oportunidad que no podía dejar escapar, el poder estudiar un poco de esta maravillosa lengua. Sería una pasada poder viajar por ambos países sin la necesidad de tirar de inglés o esperando que te entiendan, dada su similitud, en castellano, por esto mismo creo que tengo ante mí una perfecta oportunidad de iniciarme en el portugués. En definitiva, aprender idiomas me hace sentir bien, te abre puertas a otros países ya que las personas autóctonas del país, se sienten mejor cuando ven que al menos intentas aprender sus idiomas para poder comunicarte con ellos, tú haces el pequeño esfuerzo y ellos te lo recompensan ayudándote y corrigiéndote, es decir, te ayudan a mejorar en este idioma.

Análisis interpretativo – Actividad 4 (2016) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta acompañamiento de texto)

Lengua utilizada en la actividad: castellano; no hay alternancia con otras lenguas.

Temática del discurso: aparecen subtemas; el idioma aparece como herramienta de trabajo, asociado a la posibilidad de dominar un idioma y con lo que se vincula. La intercomprensión (dada su similitud al castellano).

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el profesional (“una herramienta más para mi profesión”).

Valoración del portugués y otras lenguas: considera hablar portugués como una ventaja tanto profesional como social. La posición que el inglés ocupa como lengua franca (sin la necesidad de recurrir al inglés).

Estatus de las lenguas: las lenguas como herramienta importante en la construcción de relaciones sociales y profesionales. Se vale de la metáfora *abrir puertas* para explicar la dimensión que tiene para él hablar idiomas y poder comunicarse con los demás (“aprender idiomas me hace

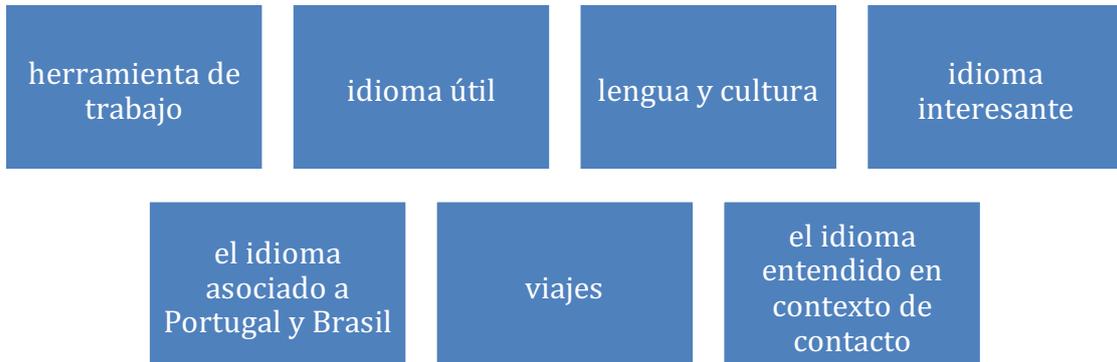
*sentir bien, te abre puertas a otros países ya que las personas autóctonas del país”). Se combinan las conductas discursivas narrativa, expositiva y argumentativa, ya que se sitúa e informa sobre hechos de su experiencia lingüística y expresa deliberadamente su opinión al respecto (“aprender idiomas me hace sentir bien”, “el portugués me parece un idioma muy interesante”, “aparte me parece fascinante tanto la cultura portuguesa como la brasileña”). Por ello, la conducta discursiva que caracteriza su discurso es la argumentativa, ya que argumenta sobre las ventajas de dominar un idioma. El posicionamiento enunciativo global es el personal (*me encanta, mi empresa, me parece, me hace sentir bien*). El informante es consciente del momento presente, en que realiza su discurso, y del después (“*me parece una suerte y a la vez una oportunidad que no podía dejar escapar, el poder estudiar un poco de esta maravillosa lengua*”, “*sería una pasada poder viajar por ambos países sin la necesidad de tirar de inglés o esperando que te entiendan*”).*

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Consta:

- el portugués como objeto profesional (*herramienta más para mi profesión*) y afectivo (*idioma muy interesante, me parece fascinante, maravillosa lengua*);
- el portugués como objeto cultural (*diversidad de climas y culturas*);
- el idioma como herramienta de construcción de relaciones interpersonales (en la comunicación).

Palabras clave: *herramienta, profesión, Brasil, cultura, diversidad, clima, cultura, personas autóctonas, abrir puertas*

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Consta:



Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

El quinto análisis es resultado de los datos recogidos en la actividad del día 21 de julio de 2016 y, conforman la actividad oral en que los aprendientes debían relacionar un recuerdo con la lengua portuguesa. En total hemos recogido material de 16 aprendientes, ya que en ese día asistieron y participaron de la clase 16 de los 22 aprendientes.

Enunciado de la actividad: *¿Qué recuerdo (color, comida, olor, música) tienes sobre el portugués? (traducción del enunciado original en portugués).*

Dimensión interlocutiva: los sujetos no tienen en cuenta que realizan una actividad colectiva para la investigadora, ya que esta también es la profesora y los aprendientes la asumen, a lo largo de todo el curso, solo en el papel de profesora de portugués. Dicho hecho incide en que la actuación de los aprendientes y los resultados de las actividades sean espontáneos. Es decir, lo entendemos en nuestra investigación como una ventaja al brindarnos interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (aprendientes) en un ambiente natural, sin que se sientan presionados por el hecho de la observación o análisis de sus respuestas. El tipo de actividad ha sido oral y en grupo, sin ayuda de soporte tecnológico.⁷³

Marco de participación: esta actividad es semejante a la actividad anterior (*Actividad 3 (2016), nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?”*), y a diferencia de esta ha sido realizada al final de la clase. Ha sido una actividad oral y consistió en una pregunta con respuesta inmediata; simultáneamente la profesora fue apuntando las respuestas y, posteriormente, preguntaba a los aprendientes el motivo de la asociación. La actividad duró en total cerca de 30 minutos. Los informantes han tenido en cuenta la destinataria (la profesora), ya que era quien hacía las preguntas. En el cuadro interpretativo a continuación están los temas evocados por cada sujeto (destacados en cursiva). Han participado de la actividad los informantes de pseudónimo Brita, Luis, Peirò, Ema, Oriol, Enric, Roger, Josie, Pérez, Carlos, Mar, Jaume, Miquel, Sergi, Joan y Violeta.

Cuadros analíticos de la Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

VALLE. Cuadro analítico de la Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

Respuesta de la Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

VALLE

No asiste a clase este día, por lo tanto, no realiza la actividad.

⁷³ Los datos emergidos de la actividad han sido compilados posteriormente a documento en formato Excel (hoja de cálculo) para la elaboración de un gráfico (cf. ANEXOS).

JOSIE. Cuadro analítico de la Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

Respuesta de la Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

JOSIE

verde

Análisis interpretativo – Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

Tema evocado: el portugués como objeto sociocultural; la naturaleza representada por una expresión calificativa a partir de un adjetivo (*verde*). De acuerdo con la informante, su primer recuerdo es el color verde de las florestas.

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Josie:



CONSTA. Cuadro analítico de la Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

Respuesta de la Actividad 5 (2016) nivel A1: “¿Cuál es tu primer recuerdo del portugués?” (recuerdo asociado al portugués)

CONSTA

No asiste a clase este día, por lo tanto, no realiza la actividad.

El gráfico a continuación representa el tema más evocado emergido de esta actividad.

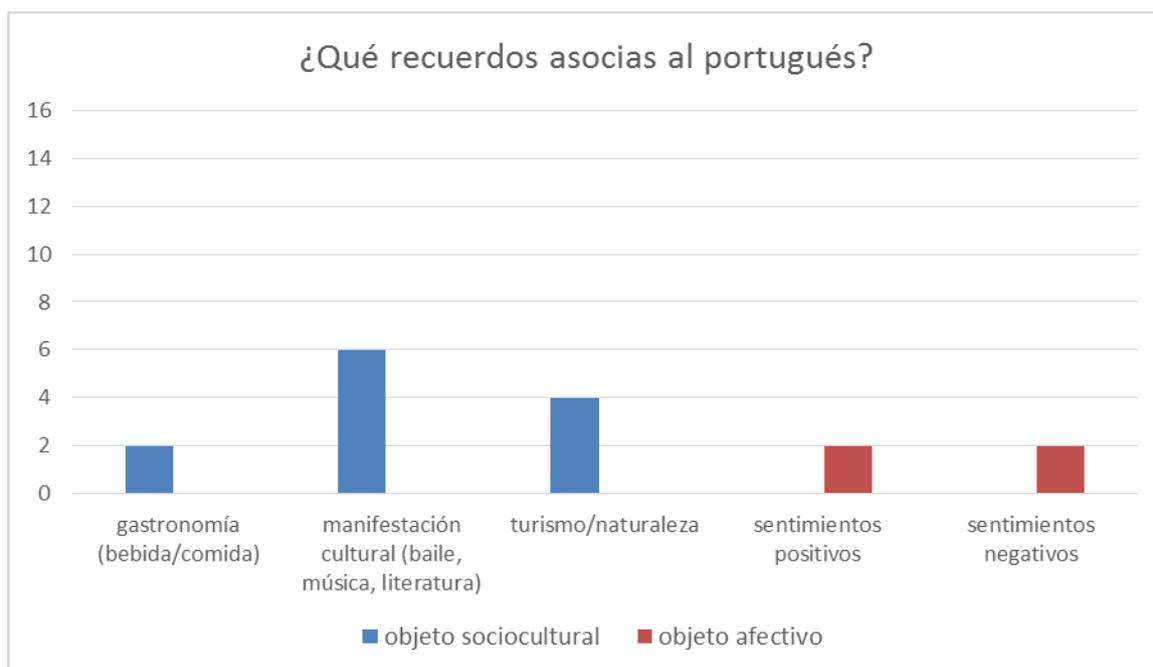


Gráfico 6 ¿Qué recuerdos asocias al portugués?

Elaboración propia

Según las palabras que han surgido, hemos podido agruparlas dentro de dos categorías: la primera, que abarca las que representan el portugués como objeto sociocultural – en este grupo se encuentran las palabras de cuño gastronómico (evocadas por dos de los 16 informantes), las asociadas con manifestaciones culturales (evocadas por seis de los 16 informantes) y las palabras relacionadas con el turismo y la naturaleza (evocadas por cuatro de los 16 sujetos); la segunda categoría abarca palabras que representan el portugués como objeto afectivo 2 en este grupo están los sentimientos positivos (evocados por dos de los 16 sujetos, o sea, la informante de seudónimo Ema, que menciona el adjetivo *feliz*, y la informante Violeta, que evoca el sustantivo *alegría*) o negativos (evocados por dos de 16 participantes, o sea, el informante de seudónimo Peirò, que evoca el sustantivo *sandade*, y el informante Roger que menciona el sustantivo *tristeza*).

Llamamos la atención para el hecho de que, respecto a las categorías que han emergido de esta actividad, ha habido una persistencia del *tema evocado* (la manifestación cultural) en comparación con la anterior (*Actividad 3 (2016), nivel A1: “¿Cuál es la primera palabra que asocias al portugués?”*).

Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Los datos recogidos en la actividad del día 25 de julio de 2016 conforman la actividad de narrativa visual, en la que los aprendientes debían dibujar, según su opinión, qué significaba aprender portugués. A las narrativas visuales las acompaña un pequeño texto escrito con la interpretación del propio sujeto sobre su dibujo. De acuerdo con Vanhulle (2004), los textos reflexivos describen y argumentan aspectos relacionados con las narrativas visuales.

Ese día asistieron y participaron de la clase ocho de los 22 aprendientes.

Enunciado de la actividad: *Completa la frase: aprender portugués es como...* (traducción del enunciado original en portugués).

Dimensión interlocutiva: los sujetos no tienen en cuenta que realizan una tarea (narrativa visual) para la investigación doctoral de la investigadora. La actividad se ha redactado a mano, es decir, sin soporte tecnológico. Una hoja en blanco ha sido entregada a los aprendientes para que copiaran la frase de la pizarra y, luego, para que la dibujaran y escribieran a mano un pequeño texto explicativo de acompañamiento del dibujo.

Marco de participación: para la realización de esta actividad se ha pedido a los aprendientes, en la clase anterior, que trajeran material para dibujar, hacer montajes, cortar y pegar. La actividad se ha realizado al final de la primera parte de la clase, antes del horario de pausa. Anteriormente a la actividad se ha realizado una conversación con los aprendientes, en la que cada uno debía decir qué significaba, para él o para ella, aprender portugués antes de iniciar el curso y ahora, que se finaliza. Seguidamente, la profesora ha entregado a todos los informantes una hoja en blanco, donde han copiado una frase escrita en portugués de la pizarra, y debían completarla con una narrativa visual y un pequeño texto explicativo. A pesar de ser una actividad individual, los participantes han pedido la colaboración de sus compañeros, ya que han intercambiado material e ideas entre ellos. En esta interacción han intentado utilizar el portugués como lengua de comunicación.⁷⁴ La actividad ha durado cerca de 35 minutos en total. Una vez terminada la narrativa visual, cada uno debería explicar y presentar al grupo su dibujo. Los informantes han tenido en cuenta los destinatarios, la profesora y sus colegas de clase.

⁷⁴ En los momentos de clase casi siempre intentaban hablar en portugués entre ellos, mezclando el catalán y el castellano – las dos lenguas más presentes en las clases.

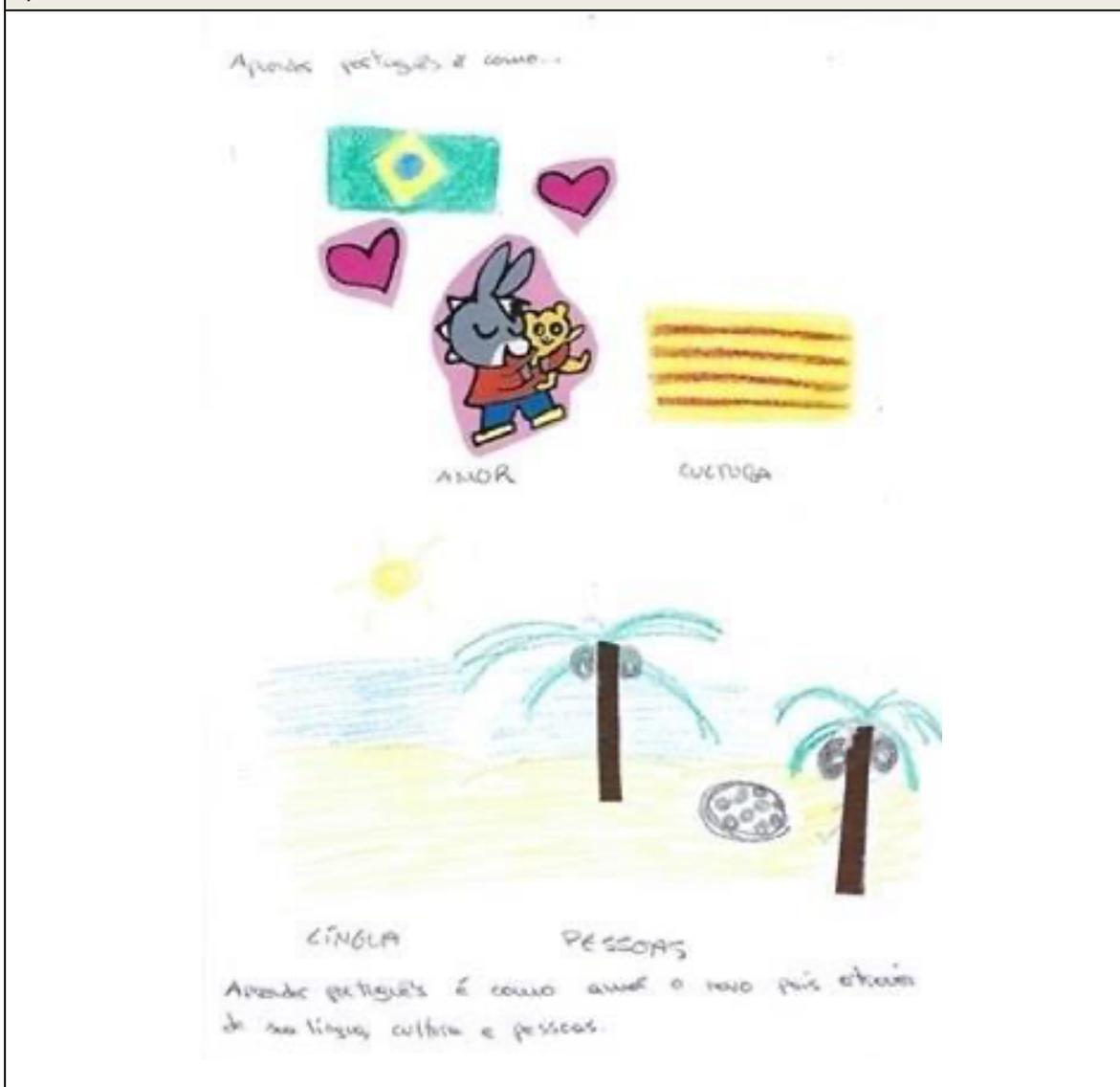
El objetivo de esta actividad era comparar el “antes” (inicio del curso) y el “ahora” (momento en que se finaliza el curso), observando si ha habido variación o no en las imágenes que han emergido en el inicio del curso – a pesar de su corta duración. Han participado de esta actividad los informantes de seudónimo Brita, Luis, Valle, Oriol, Mar, Miquel, Joan, Consta.

Cuadros analíticos de la Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

VALLE. Cuadro analítico de la Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

VALLE



Análisis interpretativo – Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Según Valle, aprender el portugués es como el amor a un nuevo país a través de la lengua, la cultura y las personas. En el texto que acompaña la narrativa visual ella lo explica en portugués (“*aprender português é como amor a novo país através de sua língua, cultura e pessoas*”). Entre todas las narrativas visuales que componen la actividad, ésta es la que más ha reflejado elementos de afectividad. Asocia el amor que tiene a su cultura y lengua materna (el catalán) al aprendizaje de portugués. Hemos entendido a través de su narrativa visual que el catalán es una lengua que juega un papel muy importante en la construcción de su identidad, lo que le proporciona una manera de ver el mundo; también es la lengua con la que piensa. La carga emotiva de su narrativa nos remite al amor que tiene por su lengua y a la cultura brasileña; es decir, así lo entendemos a través de los dibujos de las banderas de Cataluña y Brasil, y la representación con la figurita para el “amor” en medio. Hemos analizado las imágenes como positivas y de connotación afectiva; además, hemos percibido que Valle es consciente de la dimensión intercultural de lo que significa, para ella, aprender un idioma (*amor a un nuevo país a través de su lengua, cultura y personas*).

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: portugués; no hay alternancia con otras lenguas.

Imágenes: banderas de Brasil y Cataluña, corazones, abrazo, palmeras

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Valle:



JOSIE. Cuadro analítico de la Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

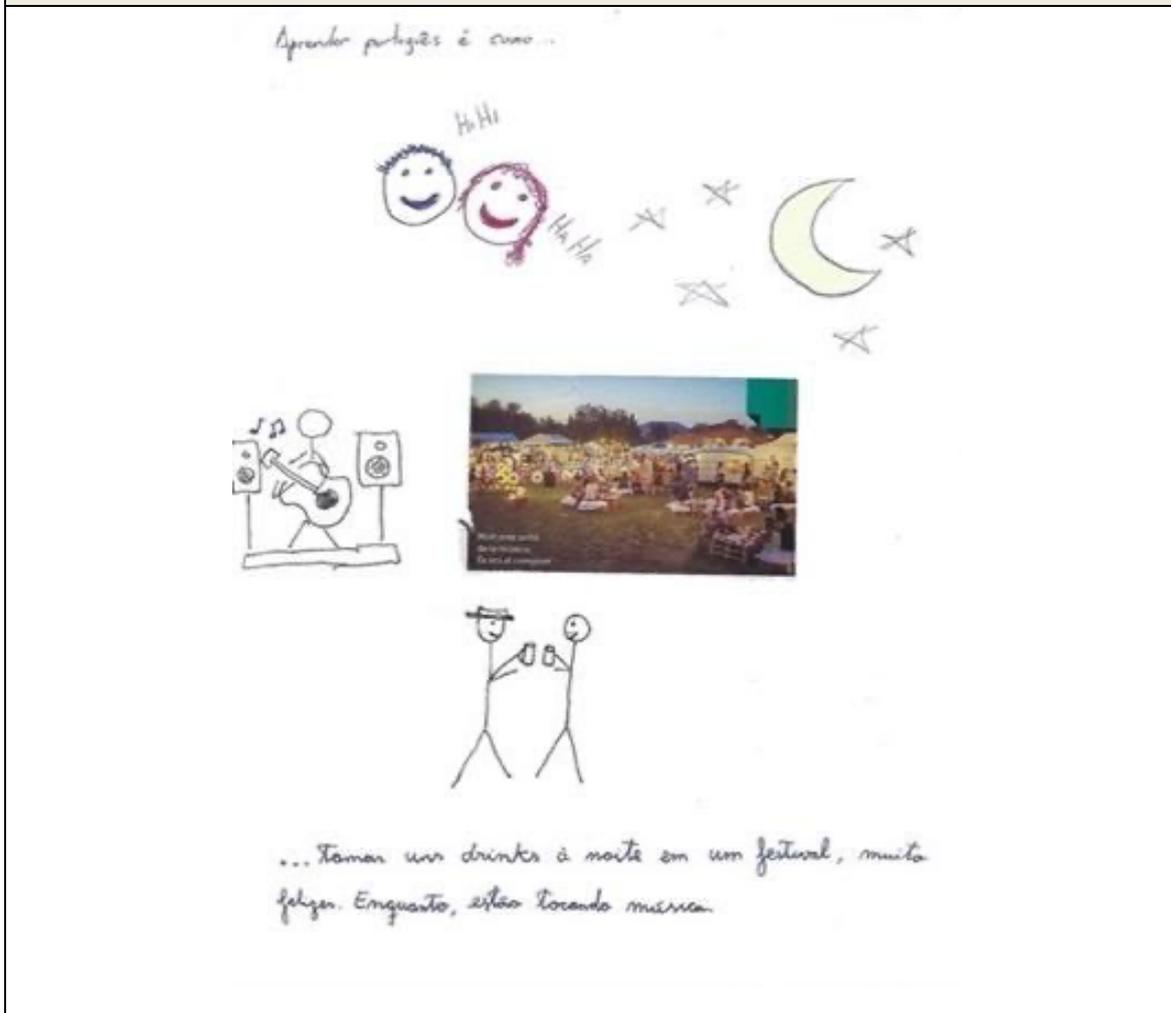
JOSIE

No asiste a clase este día y, por ello, no realiza la actividad.

CONSTA. Cuadro analítico de la Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

CONSTA



Análisis interpretativo – Actividad 6 (2016) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

De acuerdo con el texto que acompaña la narrativa visual del informante de seudónimo Consta, aprender portugués es como “*tomar uns drinks à noite em um festival, muito felizes. Enquanto, estão tocando música*”. Él relaciona el idioma con elementos de naturaleza cultural, manifestaciones culturales y sensoriales (“*festival*”, bebida y “*música*”). Los elementos que estructuran la narrativa visual nos transmiten una sensación agradable y de entretenimiento. Además, el texto que acompaña los dibujos refuerza nuestro análisis – *tomar uns drinks à noite em um festival, muito felizes. Enquanto, estão tocando música*. Interpretamos a las imágenes como positivas, es decir, no hay imágenes de connotación negativa.

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: portugués, con alternancia de las lenguas maternas (valenciano y castellano).

Imágenes: luna, estrellas, instrumentos musicales, música, grupo de amigos, comunicación en las relaciones interpersonales.

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Consta:



5.1.2 Síntesis global del análisis del proyecto piloto (2016) nivel A1

Finalizamos el primer bloque de nuestro análisis de datos con la síntesis global de las imágenes que han emergido a raíz del proyecto piloto. Dicho análisis es resultado de las observaciones de las clases y el conjunto de las actividades realizadas en el periodo de clases (julio de 2016), así como de las comparaciones entre ellas. La lógica de nuestra síntesis global consiste en la categorización de las imágenes identificadas en esta etapa, a partir de características compartidas.

A estos grupos de categorías los hemos denominado “dimensiones”. Además, en esta síntesis global, se observa el grado de recurrencia de las imágenes por individuo y por actividad (grupo). Tal y como hemos explicado en la introducción del presente capítulo, presentamos seguidamente el cuadro que ilustra los informantes que han realizado y con qué frecuencia las tareas. Recordamos 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.

Respecto a la lectura del cuadro, en la primera columna a la izquierda, en vertical, se encuentran los nombres de los sujetos que han asistido a las clases y realizado las tareas. En las 6 columnas del medio se encuentran el tipo de actividad y la fecha en que fueron realizadas. En la última columna, a la derecha, presentamos el número total de tareas realizadas por cada informante correspondiente al periodo del curso. Al final del cuadro, en posición horizontal, y marcado en azul, podemos observar el total de sujetos que han participado en la tarea. Los seudónimos marcados en color representan las muestras utilizadas como ejemplificación en nuestro capítulo de análisis de datos (Valle, Josie y Consta), los demás se encuentran en los ANEXOS.

Tabla 4 Frecuencia informante/ actividad – proyecto piloto (2016) nivel A1

Actividades realizadas en el periodo y fecha de realización							
Proyecto piloto (2016) nivel A1							
Seudónimo	Respuesta correo electrónico 21/06/2016	Cuestionario 11/07/2016	Actividad oral 14/07/2016	Texto reflexivo 18/07/2016	Actividad oral 21/07/2016	Narrativa visual 25/07/2016	Nº total de actividades realizadas/informante
Brita	★	★	★	-	★	★	5
Luis	★	★	★	-	★	★	5
Fede	★	-	-	★	-	-	2
Mike	★	★	-	-	-	-	2
Peirò	★	★	★	★	★	-	5
Nuria	★	★	★	★	-	-	4
Ema	★	★	★	★	★	-	5
Valle	★	★	★	★	-	★	5
Oriol	★	-	-	-	★	★	3
Enric	★	★	★	★	★	-	5
Roger	-	-	★	★	★	-	3
Josie	★	★	★	★	★	-	5
Pérez	-	★	★	★	★	-	4
Carlos	★	★	★	★	★	-	5

Mar	★	★	-	-	★	★	4
Jaume	-	-	★	★	★	-	3
Miquel	★	-	★	★	★	★	5
Rode	-	★	-	-	-	-	2
Sergi	-	★	★	★	★	-	4
Joan	★	-	★	★	★	★	5
Violeta	★	★	-	-	★	-	3
Consta	★	★	★	★	-	★	5
Nº total de informantes (por actividad) en el proyecto piloto (2016), nivel A1							
	18	16	16	15	16	8	

Elaboración propia

Leyenda:

★ actividad realizada por el sujeto

- actividad no realizada por el sujeto

De manera general, hemos observado que las imágenes relacionadas con la lengua portuguesa, sus hablantes y la cultura están basadas en la relación de afectividad que cada aprendiente establece 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, es decir, 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 (como ejemplo, podemos citar los informantes de seudónimo Enric y Fedé). También, lo podemos interpretar con base en el resultado de la encuesta al Enunciado nº 21 (*Con respecto al aprendizaje de portugués, existen algunas ideas preestablecidas. ¿Hasta qué punto [...]?*):⁷⁵ once de los 16 encuestados han declarado que vivir en el país de la lengua meta posibilita aprender todo el idioma. Esta imagen también será frecuente más adelante, en el estudio longitudinal, y nos lleva a reflexionar acerca de prejuicios lingüísticos, difíciles de derribar y que se relacionan con el mito de la pureza idiomática – mito que se nos explica la autora Albarracín (2004).

En un primer momento, algunos de los informantes han asociado la lengua portuguesa a diferentes naciones (véase, por ejemplo, respuestas al Enunciado nº 6 del cuestionario: *¿En qué países el portugués es el idioma oficial?*), pese a que casi todos hayan dejado fuera de la lista algún país.⁷⁶ Sin embargo, en un segundo momento, dicha perspectiva se ha visto cambiada después que la profesora/investigadora, en una de las clases, trabaja un fragmento de la película *Língua (Vidas em português)*,⁷⁷ 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.

⁷⁵ Cf. el apartado de análisis de la *Actividad 2 (2016) nivel A1*: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (cuestionario).

⁷⁶ Sobre los detalles de la comunidad de lengua portuguesa (como número de hablantes en cada país, etc.), véase la portada de la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* en: <https://www.cplp.org/id-2778.aspx>.

⁷⁷ Video extraído de YouTube, con duración de ocho minutos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=b7cIiiHmFI8>.

El corto 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.

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 regular.⁷⁸ No ha habido examen final (oral o escrito), de manera que los aprendientes han sido evaluados continuamente en las actividades realizadas. Tampoco era esta nuestra 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, hemos 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 proyectos de aprendizaje de este 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 hemos 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, hemos 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.

⁷⁸ Con base a lista de asistencia. Cf. Tabla 3.

También hemos visto surgir la imagen auto estereotipada personificada en el hablante latino y el nórdico, reflejada, por ejemplo, en la narrativa de Fede (Actividad 4 (2016), nivel A1) al declarar: “[...] *cuando hablas con un nórdico, no transmite lo mismo que un latino*” (cf. ANEXOS).

A partir de este primer análisis podemos sugerir que el origen de estas imágenes es 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 no podemos afirmar si esto seguirá en los niveles posteriores, dada la corta duración del curso.

Las tareas realizadas en el estudio piloto también nos 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, señalan 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, es decir, 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. Teniendo en cuenta lo anterior, hemos agrupado las imágenes identificadas en nuestro análisis en tres categorías desde tres enfoques, a saber:

1) Las imágenes categorizadas desde una dimensión psicolingüística

- Las imágenes que reflejan el portugués como objeto afectivo, lo que hemos podido constatar a partir de expresiones como *pasión, me encantaría aprender portugués, sonoridad bonita, muy satisfactoria, amor a un nuevo país a través de su lengua, cultura y personas, aprender un idioma me hace sentir bien, me parece un idioma interesante;*

- las imágenes cognitivas, es decir el portugués como objeto de cognición, que representan la lengua portuguesa como objeto de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, reflejadas en las expresiones que utilizan los aprendientes: *hablar fluidamente, me encanta aprender idiomas, es fácil de entender*.

2) Las imágenes categorizadas desde una dimensión sociolingüística

- Las imágenes que representan el portugués como objeto cultural, reflejadas en expresiones como *sumergir en la cultura, lengua nueva, turistas brasileños y portugueses, música brasileña, te abre puertas a otros países* y elementos representativos de la gastronomía portuguesa y brasileña;
- las imágenes que reflejan la lengua portuguesa como instrumentos en la construcción de relaciones interpersonales y colectivas. La lengua portuguesa se ha visto comparada con las lenguas maternas (castellano, catalán, italiano) y/o con lenguas extranjeras (castellano, catalán, francés) de los sujetos, es decir, la asociación del portugués con las lenguas maternas del sujeto y las lenguas extranjeras que ya habla. Recordamos que, en este periodo, han participado dos informantes que han declarado tener otras lenguas maternas que no el catalán o castellano – Josie (inglés) y Ema (italiano);
- las imágenes que atribuyen a la lengua portuguesa un valor subjetivo; una lengua representada como instrumento de apoderamiento del sujeto, a partir de expresiones como *mucha gente habla, buena oportunidad, ya hablo varias lenguas/ domino varias lenguas, herramienta más para mi profesión*. Desde este grupo de imágenes observamos que el valor dado al portugués es más frecuente en el ámbito de realización personal que en el profesional, es decir, la lengua portuguesa o las lenguas extranjeras aparecen como instrumento de realización personal, es decir, son dotadas de cierto estatus social. Esta relación del poder y el saber es la que, desde nuestra interpretación, establece Foucault (1996, p. 33)⁷⁹ al intentar analizar la relación *poder – saber* desde una posición pragmática. Es decir, desde nuestra interpretación – y con base al paradigma del autor (*op. cit.*, pp. 50-51)⁸⁰ –, saber hablar un idioma es un mecanismo que

⁷⁹ Foucault enlaza una estructura analítico-descriptiva en la que pretende analizar la relación poder/saber desde una perspectiva pragmática, es decir, una actitud descriptiva que paralice toda pretensión de validez para, entonces, describir lo que él dice ver. Para el autor, la microfísica conjetura que el poder no se concibe como una propiedad, sino como una estrategia. Por tanto, sus efectos de dominación no pueden ser atribuidos a una “apropiación”, sino a disposiciones, maniobras, tácticas y técnicas. Por ello el autor concluye que el poder, más que poseerse, se ejerce.

⁸⁰ Foucault expone una construcción científica de cómo funciona el poder cada vez que manifiesta no valorar una distinción contundente entre ciencias *del espíritu* y ciencias *de la naturaleza*. Como él mismo señala, lo que él

atraviesa el sujeto, modela sus formas y comportamientos, entra en su vida cotidiana y comparte sus sueños y proyectos;

- aún en esta fase analítica, hemos observado que los aprendientes atribuyen a sus lenguas maternas y al portugués valor en el mundo actual y lo entienden como un idioma importante. La imagen del portugués emerge como instrumento de construcción y afirmación de la identidad del sujeto en comparación con sus lenguas maternas – imágenes reflejadas en expresiones como *se parece al castellano y al catalán, una lengua cercana, lengua hermana*.

3) Las imágenes categorizadas desde una dimensión pragmática

- Pese a que en el proyecto piloto no hemos hecho un análisis pragmático en el sentido del impacto de las imágenes en el aula, hemos observado que dichas imágenes han sido el instrumento motivador del estudio de la lengua; sin embargo, no hemos podido confirmar la manera cómo esto afectaría en el aprendizaje futuramente. Eso sí, en el uso de la lengua, hemos visto a los hablantes de portugués, representados como amables, felices y una lengua fácil de aprender por su proximidad a las lenguas maternas del sujeto;

- los aprendientes se sienten principalmente atraídos por el portugués debido a su sonoridad, como hemos podido observar en este fragmento del informante Roger: *“m’ha fascinat sempre la sonoritat de l’idioma, el ritme pausat, la plenitud de les vocals encadenades”* (cf. ANEXOS).

Grado de recurrencia y análisis comparativo de las imágenes

Las imágenes que han sido frecuentes en esta etapa eran las que correspondían a la dimensión sociolingüística del portugués, denotando un carácter positivo al idioma, sobre todo las que reflejaban el idioma como objeto cultural (la música, el baile y la gastronomía). El inglés ha surgido como lengua asociada al elevado valor pragmático. También hemos observado una alta frecuencia de imágenes sensoriales de la música y la gastronomía asociadas a la lengua portuguesa.

pretende es estudiar ese mecanismo que nos *atraviesa, modela nuestros cuerpos y comportamientos, se mete en nuestra vida cotidiana y comparte incluso nuestras camas y hasta los sueños*.

Los detalles de este análisis con las categorías compiladas y su frecuencia en cada uno de los periodos de la investigación se encuentran en el documento Excel, que forma parte de los anexos de la tesis, y en las discusiones del capítulo de RESULTADOS Y DISCUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS. A partir del proyecto piloto hemos podido observar que las imágenes del portugués eran, en su mayoría, construidas en el contacto directo o indirecto con la cultura y que el aprendizaje ha sido motivado por tres principales razones: la primera, el gusto en aprender idiomas; la segunda, la proximidad con las lenguas maternas y la facilidad que este hecho genera; y la tercera, la belleza del idioma portugués desde el punto de vista del aprendiente.

5.2 Segunda fase de la investigación: análisis del estudio longitudinal

La segunda fase del análisis de datos corresponde al estudio longitudinal de nuestra investigación, que comprende los tres años lectivos que hemos acompañado el curso de portugués en la escuela donde los datos han sido recogidos para la formación de nuestro corpus (2016 – 2019).

Ponemos de relieve que hemos empezado el acompañamiento de las clases en septiembre de 2016. En este grupo hemos encontrado tanto a aprendientes del curso anterior intensivo de verano como a nuevos aprendientes que han accedido desde la prueba de nivel de la escuela. A fin de aportar un análisis más exhaustivo que el presentado en el proyecto piloto, hemos subdividido el análisis del estudio longitudinal en dos etapas:

– la primera, titulada **primer análisis del estudio longitudinal**, en que se analizan los datos que emergen de cada actividad en cada uno de los cursos donde se han realizado, así distribuidas: Curso 2016-2017, nivel A1; Curso 2017-2018, nivel A2; y Curso 2018-2019, nivel B1. Dentro de cada curso se encuentran los análisis de las tareas correspondientes al periodo. Así tenemos, por ejemplo: “Actividad 1 (2016-2017), nivel A1”, título que se refiere a la primera tarea realizada con los aprendientes del año lectivo de 2016-2017, correspondiente al curso de nivel A1 de portugués, y así sucesivamente;

– la segunda, titulada **segundo análisis del estudio longitudinal**, consiste en un análisis individual por informante. Es decir, se presentarán tres casos:⁸¹ primero Remei, después Roser y, finalmente, Pedro. Siguiendo el orden cronológico: primero se analiza la primera recogida de datos (2016-2017), después la segunda (2017-2018) y, para terminar, la tercera (2018-2019).

En la fase del estudio longitudinal es relevante mencionar que la investigadora cambia el papel que tenía en el proyecto piloto y deja de ser la profesora del grupo, pasando a ser solo observadora de las clases. En esta etapa el objetivo de la investigadora ha sido entrar en el aula para intentar captar el ambiente de manera global, observando atentamente y sin manipular el contexto. Dicho cambio de perspectiva ha sido intencionado, ya que nuestra idea era ver hasta qué punto el cambio de papeles podría causar interferencias en las imágenes de la lengua portuguesa. Hay que subrayar que no se trataba de examinar a los profesores del grupo del estudio longitudinal, sino de preocuparse por lo que había detrás, por el punto de vista del aprendiente y la perspectiva con la que este ve a la lengua portuguesa y a sus hablantes.

Dicho lo anterior, desde el principio de nuestro estudio longitudinal, hemos tenido en consideración las guías que Richards y Lockhart (1998) para que la observación de las clases se realizará de forma positiva: primero, tener en cuenta que los profesores son personas ocupadas y, por ello, nos hemos adaptado a su disponibilidad para la realización de las actividades; segundo, la observación no es siempre una actividad bien acogida por el profesor implicado, por ello antes de cada actividad hemos mantenido contacto con el profesor para aclarar el objetivo de cada tarea; tercero, la observación de profesores en sus aulas es un asunto serio; cuarto, hemos considerado que aprender *cómo observar* requiere, además de tiempo, una cuidadosa reflexión, tacto personal y creatividad; quinto, siempre hemos tenido en cuenta que el observador era un invitado, tanto del profesor como de los aprendientes; y por último,; teníamos presente que nuestra función era de *invitado*, y no estábamos allí para juzgar, evaluar o criticar al profesor, ni ofrecer sugerencias, sino simplemente aprender por medio de la observación.

⁸¹ Recordemos que los criterios de selección de los tres casos han sido: permanencia en el curso (desde el 2016 hasta el 2019); asistencia a las clases; frecuencia en realización de las actividades; y divergencias/ semejanzas en los puntos de vista entre dichos informantes.

5.2.1 Primer análisis del estudio longitudinal

En este primer análisis del estudio longitudinal de nuestra investigación seguimos y ampliamos los criterios de análisis del proyecto piloto (2016); así para cada una de las tres actividades realizadas en esta primera etapa del estudio longitudinal (primer curso de tres)⁸² se ha organizado un esquema analítico.

Dicho esquema se presenta por informante, en forma de cuadro y consta de cuatro partes:

- i) la transcripción de la respuesta de la actividad del informante;
- ii) el análisis interpretativo de la respuesta (con base en las aportaciones del análisis del discurso centrado, principalmente en la dimensión enunciativa adoptada por Fons y Palou (2014);
- iii) las palabras clave detectadas (en el caso de las narrativas textuales y los textos de acompañamiento de las narrativas visuales); y
- iv) por último, las imágenes que han surgido a partir del análisis interpretativo de la respuesta de la actividad y de las palabras claves, con base a la propuesta de codificación temática descrita por Gibbs (2012).

También como en el proyecto piloto, se han recopilado todas las imágenes emergidas del esquema analítico en un documento Excel (hoja de cálculo), donde primero se las han agrupado en subcategorías y, luego, en categorías mayores. Dicho proceso nos ha facilitado determinar cuáles categorías se repetían y con qué frecuencia para discutir las en el capítulo de los resultados. En el capítulo dedicado a la PRESENTACIÓN Y DISCUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS se encuentra el esquema detallado del proceso de categorización.

⁸² Véase la Figura 8 – Diseño de las fases de recogida y métodos de generación de datos del estudio longitudinal: primer curso de tres, ubicada en el subapartado *Sobre los métodos multimodales de generación de datos utilizados y el número total de muestras recogidas en cada fase del estudio*.

Modelo del esquema analítico para cada una de las actividades realizadas por los informantes del estudio longitudinal

Enunciado de la actividad:

Dimensión interlocutiva:

Marco de participación:

Transcripción de la respuesta a la actividad nº x del informante (seudónimo)

Análisis interpretativo

Palabras clave:

Imágenes seleccionadas:

imagen 1

imagen 2

imagen 3

imagen 4

Curso 2016-2017 nivel A1: primer curso de tres

Dedicamos este periodo al análisis de las actividades realizadas en el nivel A1 del curso de portugués (entre septiembre de 2016 y mayo de 2017). En esta etapa se han aplicado tres tareas: primero, una encuesta en línea en 3 de octubre de 2016, con que fueron recogidas 12 muestras; segundo, una narrativa visual en 12 de diciembre de 2016, con que fueron recogidas 11 muestras; y por último una narrativa verbal (texto reflexivo) realizada en 26 de abril de 2017, con que fueron recogidas seis muestras.

A continuación, presentamos cada una de las tareas, siempre siguiendo el orden cronológico. Respecto a este nivel, han participado con regularidad de las actividades 12 aprendientes de los 18 que habían empezado el curso. Nuestro criterio para la selección de las muestras ha sido la frecuencia de asistencia a las clases y la realización de un mínimo de dos actividades del total de tres aplicadas al grupo durante el periodo.

Forman parte del análisis de este primer curso de tres los informantes de seudónimo Alex, Angi, Remei, Roser, David, Pol, Susi, Pedro, Carmen, Olga, Arantxa y Marc. Al igual que el

proyecto piloto, como muestras del análisis de datos seleccionamos tres sujetos del total de 12 informantes; los análisis restantes se encuentran en los ANEXOS. Los informantes seleccionados como muestra del análisis de datos son Remei, Roser y Pedro, realizados en color en la tabla a seguir.

Tabla 5 Detalles de los participantes del estudio longitudinal

Seudónimo	Sexo	Edad	Profesión	Estudios	Lenguas maternas ⁸³
Alex	hombre	38	profesor de geografía	Máster	castellano/catalán
Angi	mujer	24	administrativa	Licenciatura	castellano/catalán
Remei	mujer	48	educadora social	Licenciatura	castellano
Roser	mujer	32	traductora	Máster	catalán/castellano
David	hombre	51	técnico	Universidad	catalán/castellano
Pol	hombre	27	ingeniero	MBA	catalán/castellano
Susi	mujer	37	bióloga	Máster	castellano/catalán
Pedro	hombre	69	ingeniero/jubilado	Máster	castellano/catalán
Carmen	mujer	64	profesora de francés	Licenciatura	castellano
Olga	mujer	39	encargada comercial	Secundaria	castellano
Arantxa	mujer	30	maquilladora	Diplomatura	castellano/catalán
Marc	hombre	25	periodista	Licenciatura	catalán/castellano

Elaboración propia

Actividad 1 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (cuestionario en línea)

Este primer análisis de nuestro estudio longitudinal corresponde a la primera tarea, realizada en 3 de octubre de 2016 y que consistió en un cuestionario en línea, creado a partir de la herramienta *Google Surveys*,⁸⁴ con preguntas abiertas (daban al encuestado la posibilidad de contestar empleando sus propias palabras) y cerradas (con respuesta de elección múltiple).⁸⁵

⁸³ En el orden que ha declarado el sujeto en la actividad cuestionario. Véase el análisis de la Sección 2 de 6 (*Mis lenguas y yo*) del cuestionario.

⁸⁴ Se trata de una herramienta de investigación de mercado que permite crear encuestas en línea. Los informantes responden a las preguntas de las encuestas creadas por la investigadora. Google recopila y analiza las respuestas automáticamente y proporciona estos datos mediante una interfaz en línea.

⁸⁵ Una copia del cuestionario completo se encuentra en los anexos de esta tesis. El cuestionario ha sido confeccionado con base en las aportaciones de Schmidt (2011, p. 198) y en el cuestionario *Imagens do (E)sino Português no Estrangeiro* (2011) del Instituto Camões.

El cuestionario titulado *La lengua portuguesa* (traducción del título original en portugués) tenía por objetivo trazar un perfil general del grupo y descubrir qué piensan y qué sienten los informantes sobre la lengua que empiezan a aprender. El cuestionario tenía seis secciones:

- en la primera había la presentación del cuestionario al encuestado;
- en la segunda, titulada *Mis lenguas y yo*, había preguntas de carácter personal, como sexo, edad, profesión, lenguas maternas, nacionalidad, lenguas extranjeras y formación;
- la tercera, titulada *Mis estudios*, indagaba la relación del sujeto con la lengua portuguesa (por ejemplo, estudios anteriores al portugués y duración de los cursos);
- la cuarta, titulada *Mis viajes*, trataba sobre los viajes a países donde la lengua portuguesa es lengua oficial y el motivo de la visita;
- la quinta, denominada *El portugués y yo*, averigua sobre los medios por el cual el encuestado solía obtener información sobre la lengua portuguesa;
- y la última sección, nombrada *Mi opinión*, presentaba preguntas con respuestas de opinión y algunas afirmaciones sobre la lengua portuguesa.

Con esta actividad hemos obtenido más resultados de carácter cuantitativo con relación al tipo de datos que conforman nuestra tesis (que son cualitativos), y por tanto hemos representado los datos a través de gráficos y figuras estadísticas. Las dos preguntas que han generado resultados cualitativos correspondían a las preguntas *¿Por qué estudias portugués?* y *¿Por qué relacionas la figura a la lengua portuguesa?* A partir de las respuestas a dichas preguntas hemos realizado un análisis interpretativo. En total fueron, recogidos 12 cuestionarios, que corresponden al número de aprendientes que han asistido a clase en este día. El análisis del cuestionario está detallado a continuación.

Título del cuestionario: *La lengua portuguesa* (traducción del título original en portugués).

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tienen en cuenta que realizan una actividad (cuestionario) para la investigadora, dado que la profesora del grupo les ha informado que se trataba de un trabajo para los estudios de la investigadora, quien ha sido previamente presentada al grupo. En este día, la investigadora se limitó a observar la clase. Los sujetos han respondido a partir de las instrucciones que se les ha dado la profesora del grupo. La actividad ha sido elaborada mediante el ordenador, por tanto, con ayuda de soporte

tecnológico. Las respuestas de los informantes también han sido registradas por medio del ordenador.

Marco de participación: la actividad ha sido realizada en el laboratorio de informática de la escuela de idiomas, en la primera parte del horario de clase. Todos los informantes han contestado a las preguntas del cuestionario. La investigadora, la semana anterior, había enviado por correo electrónico a la profesora del grupo el enlace de la encuesta en línea, y la profesora en el día de clase facilitó a sus aprendientes dicho enlace. La actividad duró cerca de 25 minutos.

La Figura a continuación retrata el modelo de correo electrónico que cada informante recibió para la realización de la tarea.⁸⁶

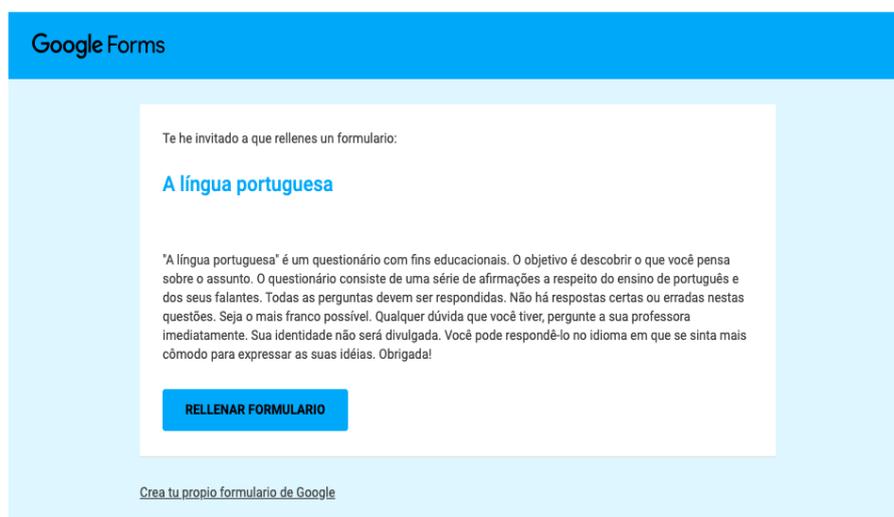


Figura 11 Sección 1 de 6 del cuestionario en línea (*La lengua portuguesa*)

Captura de pantalla – cuestionario

Los informantes tuvieron en cuenta la destinataria, es decir, la investigadora, ya que la profesora del grupo les había explicado que se trataba de un cuestionario diseñado para hacerse eco de los conocimientos lingüísticos de cada aprendiente. La profesora leyó el enunciado y cada una de las preguntas, y la investigadora se limitó a observar. Seguidamente, presentamos los datos recogidos a raíz de dicho cuestionario. Han participado de esta actividad los informantes de seudónimos Alex, Angi, Remei, Roser, David, Pol, Susi, Pedro, Carmen, Olga, Arantxa y Marc.

⁸⁶ Recordamos que se puede consultar el cuestionario completo en los ANEXOS de la tesis.

Sección 2 de 6 del cuestionario en línea (*Mis lenguas y yo*)

Nos ha parecido relevante analizar las lenguas maternas de los informantes ya que, como apunta Ghiraldelo (2003), el primer idioma aprendido – la lengua materna (LM), o lenguas maternas, en plural, en nuestro caso – representa la estructura psicológica con la que el ser humano se relaciona consigo mismo, con el mundo y con el *otro*.

La LM es el primer idioma que se habla en contextos familiares, en los cuales el sujeto desarrolla sus primeros vínculos afectivos. Cuando una lengua materna no es considerada importante en términos económicos, políticos o internacionales, esto puede generar problemas de identidad afectiva en su relación con el contexto sociocultural. En esta línea de pensamiento, el deseo de hablar otro idioma puede representar el deseo de pertenecer al *otro*, a la riqueza del otro país, a la otra cultura, al otro idioma (Ghiraldelo, 2003). Por ello, teniendo en cuenta el contexto del marco del aprendizaje del PLE en que se inscribe nuestro estudio, también ponemos de relieve, en nuestro análisis, la diferencia que hay entre la L2 y la LE, basándonos en las aportaciones de dos autores.

En primer lugar, Muñoz (2002, pp. 112-113) apunta que la diferencia entre los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* se debe, en el primer caso, porque la segunda lengua es la hablada en la comunidad en que el sujeto vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiente, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiente. Por ejemplo, el catalán es una segunda lengua para un inmigrante brasileño en Cataluña, mientras que es una lengua extranjera para un aprendiente en Brasil.

En segundo lugar, Santos Gargallo (1999, p. 21) apunta que la segunda lengua es “aquella que cumple una función social en la comunidad lingüística en que se aprende, y la lengua extranjera es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”. Así, en nuestro análisis, el contexto se refiere al *lugar* de construcción de los conocimientos y de las condiciones de socialización que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje del PLE – y que, en nuestro caso, se trata de un contexto formal (un

centro de enseñanza de LE), como el en que se desarrollan las actividades de adquisición del PLE.

Dicho lo anterior, con referencia a las preguntas de la Sección 2 del cuestionario, hemos observado que respecto al país de origen, los 12 informantes han declarado nacionalidad española; entre las profesiones encontramos un profesor de geografía, una administrativa, una educadora social, una traductora, un técnico en informática, un ingeniero, una bióloga, una profesora de francés, una encargada comercial, una maquilladora, un periodista y un jubilado; con relación a la edad de los sujetos, esta oscila entre los 24 y los 69 años, y un poco más de la mitad de los informantes son de sexo femenino (siete de los 12 sujetos).⁸⁷ La Tabla con los detalles de los informantes, presentada anteriormente, refleja, además de las edades y profesiones, las lenguas maternas de los sujetos de nuestro estudio longitudinal. Observamos que el bilingüismo declarado incluye siempre el catalán y el castellano. Además, hemos notado que algunos de los encuestados han declarado tener una sola lengua materna, pese a la pregunta hacer referencia a *lenguas maternas*, en plural. Así que, en respuesta a la pregunta *¿Cuáles son tus lenguas maternas?*, hemos tenido los siguientes resultados:

- cinco de 12 encuestados han declarado bilingüismo, y sus lenguas maternas en este orden castellano y catalán;
- tres de 12 encuestados han declarado una única lengua materna: el castellano;
- cuatro de 12 encuestados han indicado bilingüismo y sus lenguas maternas en este orden: catalán y castellano.

El gráfico a continuación representa los datos sobre las lenguas maternas de los 12 informantes, en el orden que han sido declaradas en la actividad.

⁸⁷ Véase Tabla 5, presentada anteriormente, con los detalles de los participantes del estudio longitudinal.



Gráfico 7 ¿Cuáles son tus lenguas maternas?

Elaboración propia

En respuesta a la pregunta *¿Qué lenguas extranjeras hablas? (marca una progresión del mayor al menor desarrollo de tus destrezas comunicativas)*, hemos tenido los siguientes resultados: LE1 indica la primera lengua extranjera, LE2 la segunda y así consecutivamente.

La tabla a continuación presenta, en su primera columna, los seudónimos de los informantes y en las tres columnas siguientes está organizado el orden en que han declarado sus lenguas extranjeras de acuerdo con sus destrezas comunicativas.

Tabla 6 Lenguas extranjeras de los informantes del estudio longitudinal

Seudónimo	LE1	LE2	LE3
Alex	inglés	italiano	francés
Angi	inglés	francés	
Remei	francés		
Roser	inglés	italiano	
David	inglés	italiano	
Pol	francés	inglés	
Susi	inglés	francés	
Pedro	francés	inglés	italiano
Carmen	francés		
Olga	francés	inglés	
Arantxa	francés		
Mac	francés	inglés	

Elaboración propia

A partir de los datos recogidos anteriormente sobre las LE de los sujetos hemos organizado el gráfico a continuación.

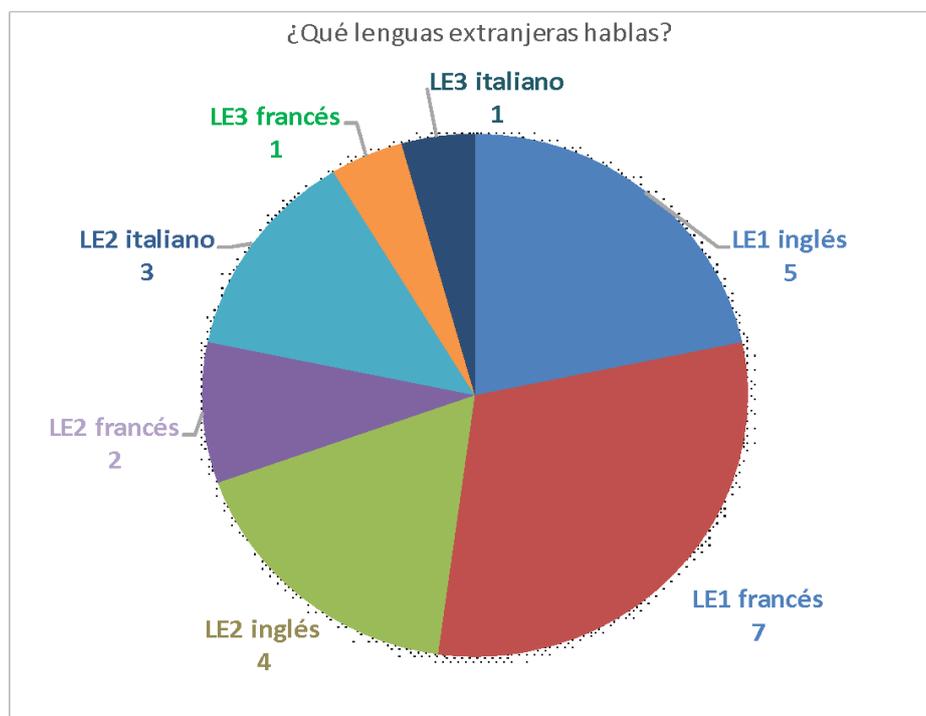


Gráfico 8 ¿Qué lenguas extranjeras hablas?

Elaboración propia

El gráfico anterior nos indica que siete de 12 informantes tienen el francés como primera lengua extranjera (LE1), seguidamente del inglés, con cinco de 12 sujetos, que lo indican como primera lengua extranjera (LE1). Se nota que francés e inglés como lenguas extranjeras son los idiomas que predominan en el contexto de nuestros informantes. Además, las demás lenguas extranjeras (LE2 y LE3) apuntadas por los encuestados, a excepción del inglés, son románicas (francés e italiano).

Sección 3 de 6 del cuestionario en línea (*Mis estudios en lengua portuguesa*)

Respecto a los estudios previos al curso de portugués, de los 12 encuestados, apenas la informante de seudónimo Angi declaró haber estudiado portugués previamente, en dos cursos, con duración de entre tres y seis meses: un primer curso en la universidad y otro en una escuela de idiomas privada. Pese al resultado de la encuesta, hemos observado en las

clases y en el análisis de las actividades que no se ha encontrado aprendientes con desconocimiento total sobre la lengua portuguesa, lo que nos lleva a deducir que los sujetos asocian el aprendizaje de una LE solo al contexto formal.

Sección 4 de 6 del cuestionario en línea (*Mis viajes*)

En respuesta a las preguntas de la Sección 4 – *¿Has visitado algún país de habla portuguesa? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Cuántas veces? Y ¿cuál el motivo de la visita?*, destacamos que 12 de 12 sujetos han declarado haber visitado como mínimo un país de habla portuguesa. Este dato nos puede explicar porqué, en nuestro estudio, no hemos encontrado aprendientes con desconocimiento total sobre la lengua portuguesa.

En el cuadro a continuación se reflejan los seudónimos de los encuestados, el nombre del país nº 1 visitado, la cantidad de veces que el sujeto visitó el país, y el motivo por el cual se hizo la visita. El proceso se repite en las columnas siguientes, a la derecha del cuadro, para el país nº 2.

Tabla 7 Países visitados y motivos de la visita – estudio longitudinal

Seudónimo	País 1	Nº visitas	Motivo/visita	País 2	Nº visitas	Motivo/visita
Alex	Portugal	2	vacaciones			
Angi	Portugal	1	vacaciones			
Remei	Portugal	4	vacaciones			
Roser	Portugal	7	vacaciones			
David	Portugal	2	trabajo y vacaciones	Brasil	1	vacaciones
Pol	Portugal	1	vacaciones			
Susi	Portugal	1	vacaciones	Brasil	2	vacaciones
Pedro	Portugal	4	trabajo y vacaciones	Brasil	1	trabajo y vacaciones
Carmen	Portugal	6	vacaciones			
Olga	Portugal	1	trabajo y vacaciones	Cabo Verde	1	vacaciones
Arantxa	Portugal	1	vacaciones			
Mac	Portugal	2	trabajo y vacaciones			

Elaboración propia

A partir de los datos que han emergido de las preguntas de la Sección 4 del cuestionario en línea, observamos que todos los aprendientes han visitado al menos una vez Portugal, y el

motivo principal del viaje ha sido vacaciones. Luego, tres informantes han visitado a Brasil (David, Susi y Pedro), y un sujeto visitado una vez Cabo Verde (Olga).

Sección 5 de 6 del cuestionario en línea (*El portugués y yo*)

Esta sección consistía en dos preguntas: *¿Por cuáles medios obtienes información sobre la lengua portuguesa?* y *¿Por qué estudias portugués?*

Tabla 8 Medios de información sobre la lengua portuguesa y motivos para aprenderla

Seudónimo	¿Por cuáles medios obtienes información sobre la lengua portuguesa?	¿Por qué estudias portugués?
Alex	<i>libros, series en Netflix, noticias en internet, radio</i>	<i>porque quiero aprender una nueva lengua</i>
Angi	<i>Internet, películas en portugués y música</i>	<i>para adquirir nuevos conocimientos</i>
Remei	<i>idioma que tengo configurado mi móvil, libros y las clases</i>	<i>por hobby</i>
Roser	<i>hablar con mi novio que es portugués y las clases</i>	<i>para entender y hablar con mi novio y su familia</i>
David	<i>noticias en internet, radio</i>	<i>para viajar</i>
Pol	<i>Internet, películas y música</i>	<i>para aprender más lenguas románicas</i>
Susi	<i>noticias en internet, libros y música</i>	<i>me gusta estudiar lenguas y viajar a Portugal</i>
Pedro	<i>libros, clases y música</i>	<i>por hobby, porque me gustan la lengua y la cultura portuguesa</i>
Carmen	<i>con el marido de mi hija que es portugués y las clases</i>	<i>para comunicarme con el marido de mi hija y mi nieta</i>
Olga	<i>clases, internet y música</i>	<i>para entender y hablar con mis colegas de trabajo</i>
Arantxa	<i>tv y clases</i>	<i>placer en aprender y me gusta estudiar lenguas</i>
Mac	<i>noticias en internet</i>	<i>para viajar y porque me gustan los deportes. En Portugal y Brasil hay mucho surf, skate, kite etc.</i>

Elaboración propia

Hemos observado que internet es el medio más utilizado por los aprendientes para obtener información sobre el portugués, seguidamente de las películas – siete de 12 sujetos afirman utilizarla como medio informativo. Nos ha llamado la atención la informante de seudónimo Remei, que declara tener el idioma de su móvil configurado en portugués como estrategia de aprendizaje del idioma. No se ha declarado el uso de ningún tipo de herramienta digital o aplicaciones de móvil para aprender portugués.

Sección 6 de 6 del cuestionario en línea (*Mi opinión*)

La última sección consistía en una serie de preguntas a los informantes, que presentamos a continuación, reflejadas en tablas en las que se presentan las respuestas de cada uno. Siempre en la primera columna, a la izquierda, se encuentra el seudónimo del encuestado, y en las dos columnas a la derecha las preguntas y sus respectivas respuestas.

Tabla 9 ¿En qué países el portugués es el idioma oficial? ¿Qué lengua es la más importante en el mundo? ¿Por qué?

Seudónimo	¿En qué países el portugués es el idioma oficial? (respuestas)	¿Qué lengua es la más importante en el mundo? ¿Por qué? (respuestas)
Alex	<i>Portugal, Cabo Verde y Brasil</i>	<i>el inglés, es la más hablada</i>
Angi	<i>Portugal, Brasil y Santo Tomé</i>	<i>inglés, es la lengua mundial oficial</i>
Remei	<i>Portugal y Brasil</i>	<i>inglés, es la lengua más hablada</i>
Roser	<i>Portugal, Mozambique, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea Bissau</i>	<i>anglès, l'utilitza molta gent en la seva feina, llengua internacional</i>
David	<i>Portugal, Brasil y Angola</i>	<i>alemán, es una lengua que te abre puertas en el mundo laboral</i>
Pol	<i>Brasil, Portugal, Mozambique, Angola, Cabo Verde y Timor</i>	<i>inglés, es útil para viajar</i>
Susi	<i>Portugal, Brasil, Angola y Cabo Verde</i>	<i>inglés, es la lengua internacional de la comunidad científica</i>
Pedro	<i>Angola, Portugal, Cabo Verde, Brasil, Mozambique</i>	<i>el inglés es la más importante en el mundo laboral y en los viajes</i>
Carmen	<i>Portugal, Brasil, Angola y Mozambique</i>	<i>inglés, es la más hablada en los países más poderosos</i>
Olga	<i>Portugal, Brasil, Cabo Verde, Angola, Mozambique</i>	<i>todas las lenguas son importantes, todo debe ser estudiado y tener prestigio</i>
Arantxa	<i>Portugal, Brasil y Angola</i>	<i>inglés, porque en muchos países es la primera lengua extranjera en la escuela</i>
Marc	<i>Portugal, Brasil, S^{ta} Tome, Angola, Cabo Verde, Mozambique y otros</i>	<i>no hay una lengua más importante que otra</i>

Elaboración propia

A raíz de las respuestas a la pregunta de la Sección 6 de 6 del cuestionario en línea (*¿En qué países el portugués es el idioma oficial?*), pese a que las listas con los países no sean completas, observamos que todos los participantes son conscientes de la extensión de la lengua portuguesa, con excepción de la informante Remei, que ha atribuido el portugués como lengua oficial solo a Portugal y Brasil.

Respecto a la pregunta *¿Qué lengua es la más importante en el mundo? ¿Por qué?*, se hace evidente que, para los informantes, el inglés es la lengua más importante por su valor pragmático (*es la más hablada en los países más poderosos, es la lengua internacional de la comunidad científica, es útil para viajar, inglés es la más importante en el mundo laboral y en los viajes*), hecho que nos lleva a reflexionar sobre dicha supremacía del inglés en el imaginario de nuestros informantes, pese que siete de 12 sujetos han declarado el francés como primera lengua extranjera en la pregunta de la sección anterior del mismo cuestionario (cf. gráfico *¿Cuáles son tus lenguas extranjeras?*). Solamente cinco de 12 informantes declararon el inglés como primera lengua extranjera.

Desde nuestra perspectiva, parece claro que predomina la imposición de un *pseudo* monolingüismo científico y cultural del inglés como como único idioma internacional de las ciencias (*es la lengua internacional de la comunidad científica, de la economía, es la más hablada en los países más poderosos*), del mercado laboral y de los viajes (*es la más importante en el mundo laboral y en los viajes*). Dicho monolingüismo científico y cultural que emerge de las respuestas de nuestros encuestados parece ser un fenómeno reconocido y aceptado por casi todos ellos, a excepción de los informantes David, Olga y Marc, de los que analizaremos las respuestas más adelante. Tampoco hemos podido saber, a partir de las respuestas, si los sujetos son conscientes de las consecuencias de este fenómeno lingüístico – la influencia del inglés sobre nuestras lenguas maternas, por ejemplo, la simplificación de la comunicación internacional como consecuencia de la lectura y publicación habitual de artículos científicos en inglés y el acceso a los principales avances informáticos, también en inglés, están modificando la forma en que los sujetos se expresan en su lengua materna. Como ejemplo, en nuestra investigación podemos mencionar como muestra que los aprendientes que han afirmado aprender portugués por pasatiempo – lo han declarado utilizando la palabra inglesa *hobby*, como ha hecho la informante Brita en la actividad 2 del proyecto piloto, o los informantes Remei y Pedro en respuesta a la pregunta *¿Por qué estudias portugués?*, o también la informante Roser en su narrativa visual, en la Actividad 2 (cf. ANEXOS). Otro ejemplo encontramos en la respuesta del informante Marc a la pregunta *¿Por qué estudias portugués?*, por la que declara que le gustan los siguientes deportes: “*surf, skate y kité*”.

Pese la supremacía del inglés frente las otras lenguas en el mundo, entre las 12 respuestas, encontramos sujetos que han dado una respuesta diferente a los demás: David (“*alemán, es*

una lengua que te abre puertas en el mundo laboral”), Olga (“todas las lenguas son importantes, todo debe ser estudiado y tener prestigio”) y Marc (“no hay una lengua más importante que otra”). David y Olga creen que todas las lenguas son importantes y ocupan un mismo estatus de prestigio; sin embargo, David opta por la supremacía del idioma alemán, ya que a partir de la metáfora *abrir puertas* entiende que el idioma es un instrumento facilitador o diferencial en el mercado laboral.

En esta tesis no profundizamos el análisis ni el debate sobre las repercusiones científicas y sociales de un equilibrio lingüístico, ya que nuestra prioridad son las imágenes del PLE, pero nos pareció legítimo puntualizar el asunto teniendo en cuenta que el tema ha sido frecuente en las respuestas de los aprendientes, tanto en el proyecto piloto como en el estudio longitudinal.

Tabla 10 ¿Qué adjetivo mejor describe a las personas de tu nacionalidad? ¿Qué adjetivo mejor describe a los hablantes de portugués?

Seudónimo	¿Qué adjetivo mejor describe a las personas de tu nacionalidad? (respuestas)	¿Qué adjetivo mejor describe a los hablantes de portugués? (respuestas)
Alex	<i>conformistas</i>	<i>imaginativos</i>
Angi	<i>formales</i>	<i>no lo sé</i>
Remei	<i>serios</i>	<i>alegres</i>
Roser	<i>enginyós</i>	<i>generosos</i>
David	<i>competentes</i>	<i>felices</i>
Pol	<i>sociables</i>	<i>simpáticos</i>
Susi	<i>cerrados</i>	<i>amorosos</i>
Pedro	<i>prudentes</i>	<i>apasionados</i>
Carmen	<i>trabajadores</i>	<i>conquistadores</i>
Olga	<i>generosos</i>	<i>melancólicos</i>
Arantxa	<i>introvertidos</i>	<i>divertidos</i>
Marc	<i>exigentes</i>	<i>deportistas</i>

Elaboración propia

Respecto a los adjetivos que describen los hablantes de portugués, a excepción del adjetivo *melancólicos*, notamos que todos describen los hablantes de forma positiva. Predominan los adjetivos que conllevan connotación afectiva (*alegres, generosos, felices, simpáticos, amorosos, apasionados, melancólicos*). A partir de este enunciado no hemos percibido una diferencia

considerable entre los adjetivos que describen el sujeto y los hablantes de portugués en comparación con el proyecto piloto, donde los sujetos han atribuido los adjetivos positivos a su nacionalidad y los negativos a la nacionalidad de los hablantes de portugués.⁸⁸

Tabla 11 ¿Tus lenguas maternas tienen valor en el mundo? ¿El portugués tiene valor en el mundo?

Seudónimo	¿Tus lenguas maternas tienen valor en el mundo? (respuestas)	¿El portugués tiene valor en el mundo? (respuestas)
Alex	<i>sí</i>	<i>sí</i>
Angi	<i>sí</i>	<i>sí</i>
Remei	<i>sí</i>	<i>sí</i>
Roser	<i>no</i>	<i>no</i>
David	<i>sí</i>	<i>no lo sé</i>
Pol	<i>no</i>	<i>no</i>
Susi	<i>sí</i>	<i>no lo sé</i>
Pedro	<i>sí</i>	<i>no</i>
Carmen	<i>sí</i>	<i>sí</i>
Olga	<i>no</i>	<i>no</i>
Arantxa	<i>sí</i>	<i>sí</i>
Marc	<i>sí</i>	<i>sí</i>

Elaboración propia

Entre los 12 encuestados solamente tres han considerado que sus lenguas maternas no tienen valor en el mundo. Este resultado nos parece relevante ya que la lengua materna – o *las lenguas maternas*, como se lo hemos explicado en la Sección 2 de 6 del cuestionario en línea (*Mis lenguas y yo*) – forman parte de la identidad de cada sujeto, y es importante preservarlas porque así se fomentan valores como el respeto. Las lenguas maternas normalmente se convierten en instrumento natural de pensamiento y comunicación y están asociadas a una cultura y a una forma diferente de ver y entender la realidad. Por ello, nos alegra que en nuestro estudio haya surgido este tipo de respuestas, que reflejan la diversidad de lenguas y nos ayudan a entender que existen sujetos y culturas diferentes que deben ser respetadas y preservadas. El respeto es un valor fundamental para lograr que exista paz.

Sin embargo, seis de 12 encuestados han considerado el portugués un idioma importante, quizás porque lo tengan en mente la supremacía del inglés, comentada anteriormente en

⁸⁸ Véase *Actividad 2 (2016), nivel A1* del proyecto piloto y el Gráfico de “Imágenes estereotipadas de los hablantes”.

análisis a la Sección 6 de 6 del cuestionario (*¿En qué países el portugués es el idioma oficial? ¿Qué lengua es la más importante en el mundo? ¿Por qué?*).

Tabla 12 ¿En qué situaciones de tu día a día utilizas el portugués? ¿Qué haces para aprender portugués, además de frecuentar las clases?

Seudónimo	¿En qué situaciones de tu día a día utilizas el portugués? (respuestas)	¿Qué haces para aprender portugués, además de frecuentar las clases? (respuestas)
Alex	<i>leer noticias</i>	<i>busco información en internet</i>
Angi	<i>leer</i>	<i>escucho música en portugués</i>
Remei	<i>en las clases</i>	<i>nada</i>
Roser	<i>en casa con mi novio y con su familia</i>	<i>estudio en casa</i>
David	<i>en clase</i>	<i>asisto videos en YouTube</i>
Pol	<i>asistir películas</i>	<i>leo noticias en portugués en internet</i>
Susi	<i>escuchar música</i>	<i>utilizo internet</i>
Pedro	<i>para escuchar música y leer noticias</i>	<i>voy a clase</i>
Carmen	<i>en las clases y con el marido de mi hija</i>	<i>practico en casa</i>
Olga	<i>principalmente en las clases</i>	<i>hablo con mis compañeros de trabajo</i>
Arantxa	<i>en el aula</i>	<i>asisto películas</i>
Marc	<i>en los viajes</i>	<i>practico en los viajes y leo noticias en portugués</i>

Elaboración propia

Se observa, a partir de las respuestas, que el portugués no es una herramienta de trabajo, ya que es utilizado por los aprendientes principalmente como instrumento de comunicación solo en las clases (cinco de los 12 sujetos) y para leer, asistir película o escuchar música (otros cinco de los 12 sujetos). Para aprender, además de las clases, los sujetos suelen buscar información en internet, hablar con familiares y escuchar música. No hemos visto la utilización de ninguna metodología de aprendizaje digital, a parte de los videos de *YouTube*.⁸⁹ En respuesta a la pregunta *¿Qué haces para comprender las conversaciones y las clases en portugués?*, se presentó a los 12 encuestados las siguientes afirmativas, reflejadas en el gráfico:

- a) *pido que repitan* (opción representada en el gráfico en color azul);

⁸⁹ YouTube está dedicado a compartir una variedad de videos (películas, programas de televisión y vídeos musicales en diferentes idiomas). Fue creado en 2005 y el 2006 fue adquirido por Google. En la categoría, es el sitio web más utilizado en internet.

- b) *pongo atención a los movimientos de los labios* (opción representada en el gráfico en color rojo);
- c) *intento entender a partir del contexto* (opción representada en el gráfico en verde);⁹⁰
- d) *intento entender a partir de otra lengua que conozco y sé hablar* (opción representada en el gráfico en lila).

Véase, a continuación, el gráfico con el resultado de las respuestas con base a los 12 informantes.

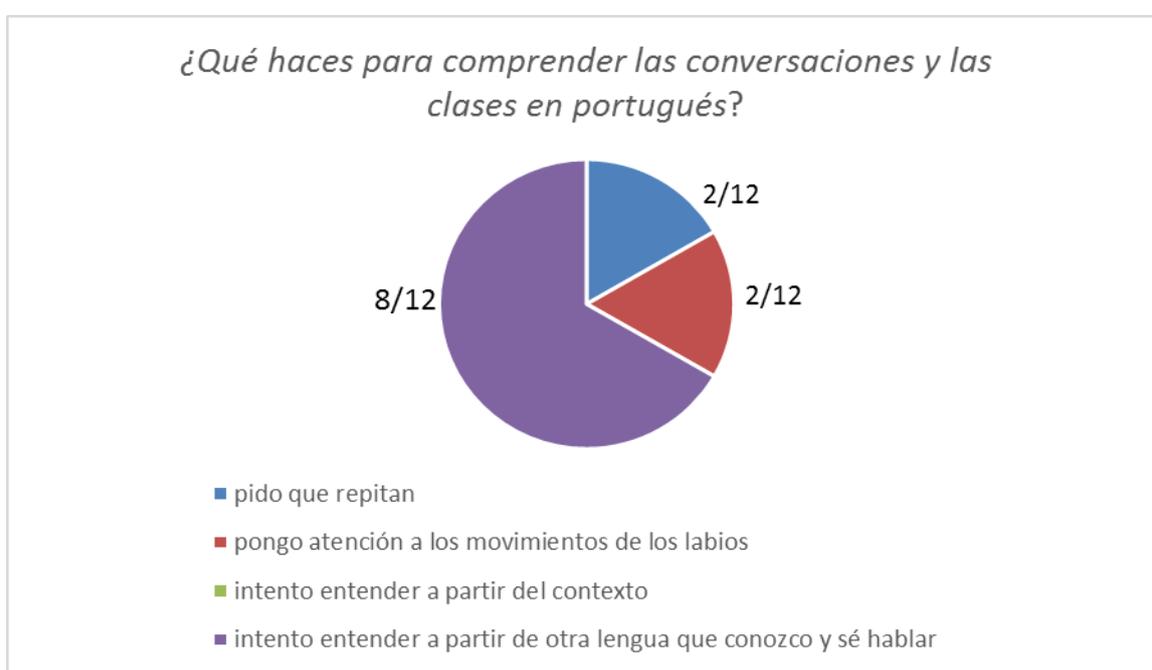


Gráfico 9 ¿Qué haces para comprender las conversaciones y las clases en portugués?

Elaboración propia

Se puede observar que ocho de los 12 informantes intentan entender las conversaciones y las clases en portugués a partir de otra lengua que ya conocen y saben hablar; dos de 12 piden que el hablante de portugués repita; y los otros dos ponen atención a los movimientos labiales; ninguno ha declarado que intenta entender a partir del contexto.

Seguidamente, se presentó una serie de afirmaciones sobre la lengua portuguesa y su aprendizaje, y los informantes tenían tres opciones de respuestas: *verdadera, falsa* o *no lo sé*.

⁹⁰ Esta opción no ha emergido como respuesta, por eso su color no se refleja en el gráfico 9.

Recordamos que también en el cuestionario aplicado a los 18 informantes del proyecto piloto (véase la actividad 2, enunciado nº 23) había el mismo tipo de afirmación y pregunta.

Enunciado: *En relación con el portugués y su aprendizaje, hay algunas creencias. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas para ti?*

- 1) *El portugués es una lengua muy complicada*
- 2) *Casi nadie habla portugués correctamente*
- 3) *Vivir en el país es suficiente para aprender portugués*
- 4) *Es posible aprender portugués en poco tiempo*
- 5) *Vivir en el país me posibilita aprender toda la lengua*
- 6) *Saber portugués es escuchar música y traducirla simultáneamente*
- 7) *Saber hablar portugués es hablar deprisa*
- 8) *Saber hablar bien es saber hablar con acento*

Como resultado de las respuestas de las afirmaciones sobre la lengua portuguesa y su aprendizaje, se elaboró el gráfico presentado a continuación.

El eje en vertical, a la izquierda del gráfico, el listado de 1 a 9 representa las nueve afirmaciones sobre la lengua portuguesa y su aprendizaje: 1) *El portugués es una lengua muy complicada*; 2) *Nadie lo habla correctamente*; 3) *Vivir en el país es suficiente para aprenderlo*; 4) *Es posible aprenderlo en poco tiempo*; 5) *Vivir en el país me posibilita aprender toda la lengua*; 6) *Saberlo es oír música y traducirla simultáneamente*; 7) *Saberlo es hablar rápido*; 8) *Saberlo es traducirlo de inmediato un texto (oral o escrito)*; y 9) *Saber hablarlo es tener acento portugués*.

El eje en horizontal, numerado de 0 a 12, indica el número total de informantes que han participado de la actividad. Las líneas en color enmarcan: en verde, que el informante ha indicado que no sabe indicar si la afirmación es verdadera o falsa; en rojo, que la afirmación es falsa; y en azul, que es verdadera.

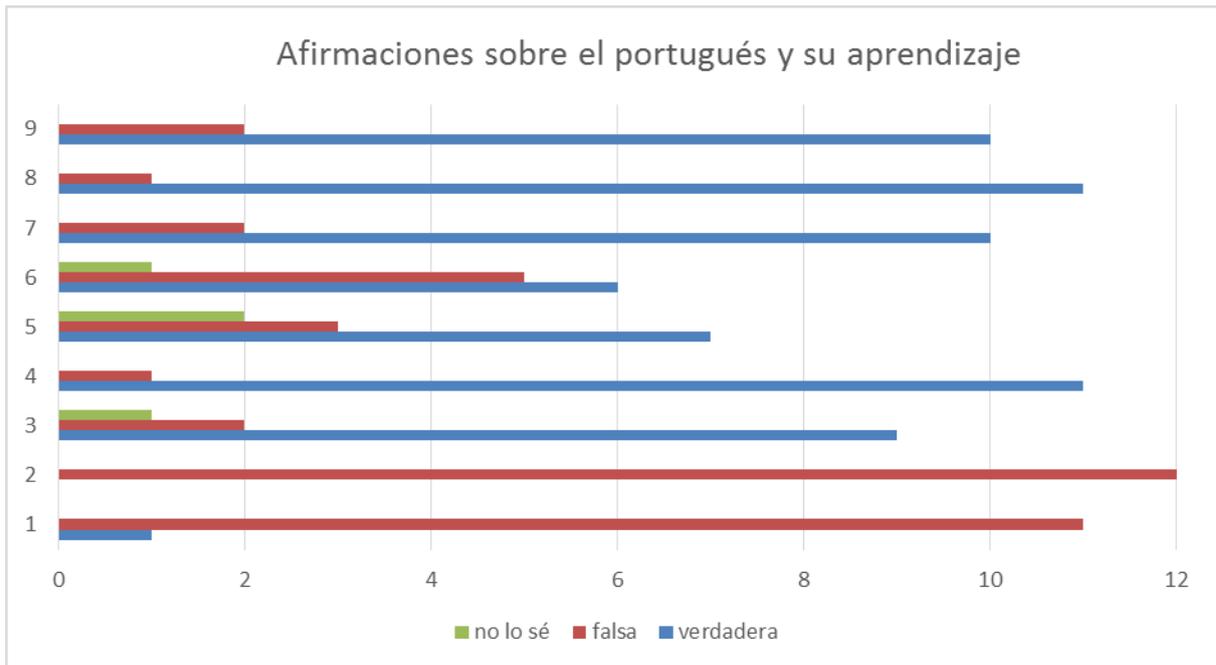


Gráfico 10 Afirmaciones sobre el portugués y su aprendizaje

Elaboración propia

Una lectura de las afirmaciones presentadas en el gráfico permite observar que:

- 1) *El portugués es una lengua muy complicada*

11 de 12 informantes han indicado que la afirmación es falsa y uno de 12 que la afirmación es verdadera.

- 2) *Nadie lo habla correctamente*

Todos los informantes han considerado que la afirmación es falsa.

- 3) *Vivir en el país es suficiente para aprenderlo*

Nueve de 12 informantes han apuntado la afirmación como verdadera, dos como siendo falsa y uno no la supo responder.

- 4) *Es posible aprenderlo en poco tiempo*

11 de 12 informantes han considerado la afirmación verdadera y uno la ha considerado falsa.

- 5) *Vivir en el país me posibilita aprender toda la lengua*

Siete de 12 informantes han indicado que la afirmación es verdadera, tres que es falsa y dos indicaron que no lo saben contestar.

- 6) *Saberlo es oír música y traducirla simultáneamente*

Seis de 12 informantes han considerado la afirmación verdadera, cinco que es falsa y uno que no la sabe responder.

- 7) *Saberlo es hablar rápido*

Diez de 12 informantes han marcado la afirmación como verdadera y dos como falsa.

- 8) *Saberlo es traducirlo de inmediato un texto (oral o escrito)*

11 de 12 informantes han atribuido “verdadera” a la afirmación y uno como falsa.

- 9) *Saber hablarlo es tener acento portugués*

Diez de 12 informantes han apuntado la afirmación como verdadera y dos como falsa.

Una vez más recordamos que hemos trabajado este mismo enunciado con los aprendientes de nuestro proyecto piloto;⁹¹ por ello, a partir de la comparación de las respuestas de los dos grupos, nos llama la atención, principalmente, la semejanza entre las respuestas respecto a las mismas afirmaciones. Es decir, hemos visto *repetidos* los tres tipos de imágenes emergidas anteriormente en el proyecto piloto, pese a la diferencia de características de los dos grupos. El cuadro a continuación presenta esta comparación.

⁹¹ Véase la *Actividad 2 (2016), nivel A1*: “Comenta en pocas líneas tu experiencia con la lengua portuguesa. ¿Recomendarías a alguien que estudie a portugués?”, que ha producido respuestas al Enunciado nº 23 del proyecto piloto.

Cuadro 6 Comparativo de las respuestas de los dos grupos

Imágenes a partir de las afirmaciones	PROYECTO PILOTO Actividad 2 (2016), nivel A1: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (cuestionario) Enunciado nº 21	ESTUDIO LONGITUDINAL Actividad 1 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (cuestionario en línea) Sección 6 de 6
Afirmación nº 1: <i>el portugués es una lengua muy complicada</i>	14 de 16 encuestados han indicado la afirmación como siendo falsa	11 de 12 informantes consideran la afirmación falsa, es decir, al igual que el proyecto piloto, para los aprendientes del estudio longitudinal el portugués no es una lengua complicada
Afirmación nº 4: <i>es posible aprender portugués en poco tiempo</i>	14 de 16 participantes han considerado la afirmación verdadera y dos la han considerado falsa	11 de 12 sujetos apuntan la afirmación como siendo verdadera, o sea, para ellos, es posible aprender portugués en poco tiempo
Afirmación nº 5: <i>vivir en el país me posibilita aprender toda la lengua</i>	11 de 16 sujetos han considerado dicha afirmación verdadera y cinco la han considerado falsa	Siete de 12 individuos marcan la afirmación como verdadera, tres la apuntan como falsa y dos contestan que no saben la respuesta

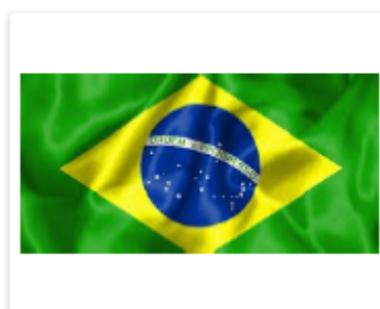
Elaboración propia

Por último, se presentaron seis figuras y se ha pedido a los encuestados que marcaran la que mejor representase, en su opción, la lengua portuguesa. Luego se les pidió para decir el porqué de la elección (*Marca la figura que mejor representa tu idea sobre la lengua portuguesa. ¿Por qué?*). Las opciones consistían en: la primera, la representación de la bandera de Portugal; la segunda, la bandera de Brasil; la tercera, la representación de un rompecabezas (*puzzle*) con las banderas de los países, donde la lengua portuguesa es la oficial; la cuarta opción contaba con burbujas de diálogos con diferentes palabras en portugués y otros idiomas, tales como *olá, crescimento, amizades, linguagem* etc.; la quinta consistía en una figura con la pregunta: *¿hablas portugués?*; y la última reflejaba una figura circular con los nombres y las banderas de los ocho países donde la lengua portuguesa es oficial.

Marque a figura que melhor representa a sua idéia sobre a língua portuguesa?



Opción 1



Opción 2



Opción 3



Opción 4



Opción 5



Opción 6

Figura 12 Opciones de figuras para representación de la lengua portuguesa

Captura de pantalla – cuestionario

A partir de las respuestas, se ha elaborado la tabla a continuación. En la primera columna, a la izquierda, se encuentran los seudónimos de los informantes; en la segunda columna, la opción que éste ha elegido, seguida de la tercera columna, con la respuesta del motivo de la elección y la cuarta columna, con nuestro análisis interpretativo de la respuesta que se la ha dado.

Tabla 13 Motivos para la elección de figuras representativas de la lengua portuguesa

Seudónimo	Opción	Respuesta con el motivo de la elección	Nuestro análisis interpretativo
Alex	6	<i>Representa el conjunto de todos los países</i>	El informante Alex refleja su idea de lengua portuguesa desde la diversidad del conjunto de los países que hablan el idioma portugués. Parece ser que el aprendiente es consciente de la diversidad del idioma que está aprendiendo.
Angi	3	<i>Unión cultural e histórica</i>	Angi evoca la historia y la cultura para justificar su opción, que desde nuestra interpretación nos parece coherente con su elección – que ha sido la figura con la imagen del <i>puzzle</i> con las banderas de los países donde la lengua portuguesa es oficial; la imagen que eligió representa figuras que se encajan y completan, y la informante asocia el idioma a diferentes naciones.
Remei	1	<i>Porque relaciono el idioma a la bandera</i>	Remei asocia la lengua portuguesa a una nación, específicamente a la bandera de una nación – en este caso, la de Portugal. Entendemos que su justificación se basa en sus creencias, pero no hemos podido identificarlas.
Roser	3	<i>Diversidad</i>	Roser utiliza el sustantivo “diversidad” para justificar su elección. Por ello, es posible que ella entienda el portugués como un idioma de diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, podemos observar que en sus actividades futuras no refleja esta idea, ya que sus narrativas visuales y verbales se limitan a reflejar Portugal o Brasil.
David	6	<i>El portugués no es solo Portugal</i>	El informante David también refleja su conciencia sobre la diversidad de la lengua portuguesa al justificar su elección por la opción de la figura que refleja un círculo con los nombres y las banderas de los ocho países donde la lengua portuguesa es la oficial. También lo podemos observar a partir de la expresión “no es solo”. Pese a su idea de diversidad, asocia el idioma a naciones.
Pol	4	<i>Porque tiene palabras</i>	Hemos observado que Pol ha sido el único de los 12 encuestados que ha relacionado el idioma portugués a lo puramente lingüístico. O sea, su respuesta nos remite a la imagen del portugués como objeto cognitivo. El sujeto no relaciona la lengua a una nación o a elementos afectivos, sino a las “palabras” (sustantivo en plural).

Susi	2	<i>Tengo familia en Brasil. Creo que es más fácil hacer esta relación</i>	La informante Susi hace una elección desde el punto de vista afectivo, ya que tiene familia en Brasil. Por ello, asocia el idioma a la nación con que tiene vínculos afectivos.
Pedro	1	<i>Para mí el portugués es Portugal</i>	Pedro justifica su elección a partir de sus creencias. Asocia el idioma a una nación y así lo declara; sin embargo, no profundiza su justificativa.
Carmen	1	<i>Fueron los primeros</i>	Carmen evoca, a partir de su justificación, la temática histórica-lingüística y posiblemente hace referencia al hecho de tras la independencia de Portugal en el siglo XII; el idioma se fue expandiendo a otros territorios por los límites del actual Portugal. Interpretamos la expresión de la informante, “fueron los primeros”, como que los portugueses fueron los primeros <i>en hablar</i> el portugués.
Olga	1	<i>Identificativo</i>	La respuesta de Olga nos ha parecido ambigua; nos parece claro que es una respuesta desde el punto de vista de las creencias del sujeto, pero no podemos afirmar con qué, exactamente, ella lo identifica (la bandera de Portugal con el idioma).
Arantxa	1	<i>Porque el nombre es portugués</i>	Arantxa asocia el nombre del país al idioma y, consecuentemente, a la nación. La asociación que hace nos parece lógica si pensamos que gran parte de los nombres de los idiomas provienen de los países – por ejemplo, el francés en Francia, el italiano en Italia, el ruso en Rusia, el chino en China, el alemán en Alemania etc.
Marc	1	<i>Está más cerca de nuestro país</i>	La justificación de Marc se da a partir de la asociación geográfica, es decir, el sujeto parte de la idea de proximidad de su país de origen con Portugal para justificar que la bandera de Portugal es la que, en su opinión, mejor representa la lengua portuguesa.

Elaboración propia

Aparte, notamos que seis de los 12 encuestados han elegido la Opción 1 (la bandera de Portugal) como la figura que mejor representaría la idea que tienen sobre la lengua portuguesa. Entre los motivos de esta elección encontramos los de carácter histórico (*Fueron los primeros*), es decir, interpretamos la respuesta de la informante Carmen, por ejemplo, desde el punto de vista histórico-lingüístico – Portugal ha sido la primera nación de lengua portuguesa. La Opción 3, que refleja un *puzzle* con las banderas de los países donde la lengua

portuguesa es oficial, ha sido seleccionada dos veces, al igual que la Opción 6, que representa una figura circular con los nombres y las banderas de los ocho países de habla portuguesa oficial. Es decir, cuatro sujetos de un total de 12 han declarado la diversidad lingüística y cultural de la lengua portuguesa.

Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Los datos recogidos en la actividad del día 12 de diciembre de 2016 son parte de la primera narrativa visual realizada en el estudio longitudinal. En ella los aprendientes debían dibujar qué significaba, para ellos, aprender portugués. Al igual que el proyecto piloto, para las narrativas visuales les pedimos que las acompañaran un pequeño texto escrito con la interpretación del propio sujeto sobre su dibujo. De acuerdo con Vanhulle (2004), en estos casos, los textos reflexivos describen y argumentan aspectos relacionados con las narrativas visuales.

Enunciado de la actividad: *Aprender portugués es como...* (traducción del enunciado original en portugués).

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tienen en cuenta que realizan una tarea (narrativa visual) para la investigadora. La actividad se ha redactado por medio de ordenador, es decir, el tipo de escritura y el soporte es el tecnológico; sin embargo, ha sido impresa y entregada a los aprendientes en clase para que la dibujaran y escribieran a mano.

Marco de participación: para la realización de esta actividad la profesora del grupo pidió a los aprendientes, en la clase anterior, que trajeran material para dibujar, hacer montajes, cortar y pegar (pero, al final, ellos solamente trajeron material para dibujar). La actividad se realizó al final de la clase, con lo cual algunos de los aprendientes que habían pedido salir temprano no participaron. La profesora del grupo entregó a los aprendientes una hoja con una única frase (*Aprender portugués es como...*) para completarla de manera visual y explicar el dibujo con un pequeño texto. Los participantes realizaron la actividad de forma individual, no hubo interacción comunicativa entre ellos. La actividad duró cerca de 25 minutos. Una vez terminada la narrativa visual, se las entregó a la investigadora, quien ha sido solo observadora

de toda la clase y de la actividad. La profesora del grupo ha dado las instrucciones en portugués.

El objetivo de esta actividad era averiguar qué significaba, para los sujetos, aprender portugués en el curso que se iniciaba. En esta actividad han participado 11 informantes de seudónimo Angi, Remei, Roser, David, Pol, Susi, Pedro, Carmen, Olga, Arantxa y Marc.

Cuadros analíticos de la Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

REMEI. Cuadro analítico de la Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

REMEI



Análisis interpretativo – Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

De acuerdo con la aprendiente de seudónimo Remei, aprender portugués también tiene relación con la dimensión sociocultural y afectiva. Ella representa objetos que remiten a una situación de placer – como, por ejemplo, beber un café o un té, leer un libro, jugar a la pelota o disfrutar de las flores. La figura del libro también podemos relacionarla con la manifestación cultural, pero no lo sabemos a ciencia cierta, ya que Remei no ha hecho el texto explicativo de su dibujo – posiblemente porque no ha entendido la explicación de la profesora sobre la actividad.

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: no ha sido posible identificarla.

Interpretación de las imágenes: Remei retrata un ambiente relajado, pero sin remitir a fiestas o vacaciones; hay la presencia de sentimientos positivos reflejados por las flores, que remiten a la belleza y delicadeza, el libro, que remite al placer y al contexto intelectual, la bebida caliente, que nos remite a un ambiente de relajación, y la pelota, que desde nuestra lectura indica una actividad lúdica.

Característica de las imágenes: teniendo en cuenta las figuras descritas anteriormente, las imágenes de Remei son de connotación positiva. Desde nuestro análisis interpretativo no hemos relacionado los objetos dibujados con imágenes de connotación negativa.

Palabras clave: no identificadas

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Remei:

lectura de libro

actividad lúdica

flores

taza de té o café

ROSER, Cuadro analítico de la Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

ROSER



Análisis interpretativo – Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

La aprendiente de seudónimo Roser relaciona aprender portugués a tres perspectivas, reflejadas en cuatro diferentes situaciones – la primera, representada por la situación educativa, retrata el edificio del centro donde estudia portugués y los horarios de clase, sin embargo, lo toma como un pasatiempo; en la segunda situación representa el idioma como herramienta de comunicación y ampliación de relaciones interpersonales; en la tercera escena representa el mapa de Portugal y lo vincula al hecho de viajar; y por último vincula el hecho de aprender portugués a la cultura y la gastronomía portuguesas (*pastel de nata, bacalao, queijo, bolo rei*).

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: portugués; no hay alternancia con otras lenguas.

Interpretación de las imágenes: las escenas representadas por Roser denotan el portugués en el contexto de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones interpersonales y en las manifestaciones culturales a partir de la gastronomía.

Característica de las imágenes: de connotación positiva; no hay imágenes de connotación negativa; vincula la lengua a diferentes elementos que hacen referencia a la gastronomía portuguesa (*pastel de nata, bacalao, queso, bolo rei*); vincula el aprendizaje al contexto formal y el portugués a la comunicación interpersonal (contexto natural de aprendizaje) y a elementos culturales. En la primera situación del dibujo, el contexto se refiere al lugar de construcción del aprendizaje de portugués, y en la segunda a las condiciones de socialización que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de portugués. La primera referencia define el contexto como conjunto de circunstancias en que se sitúa un hecho (la escuela de idiomas), mientras que la segunda lo presenta como entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra – entorno físico o de situación, ya sea cultural o de cualquier otra índole en el cual se considera un hecho. En este sentido, podemos interpretar en su narrativa visual la presencia de los contextos formal y natural como los dos en que se desarrollan las actividades de adquisición del portugués. Cada uno de ellos conlleva una particularidad y tiene una implicación distinta – a lo que, a partir de la narrativa visual, interpretamos como necesario tener en cuenta las dos entidades para conseguir un buen dominio de la lengua y cultura extranjera. Es decir, la informante considera las dos formas de adquisición y enseñanza-aprendizaje de portugués.

Palabras clave: *hobby, comunicación, viajar, cultura, gastronomía*

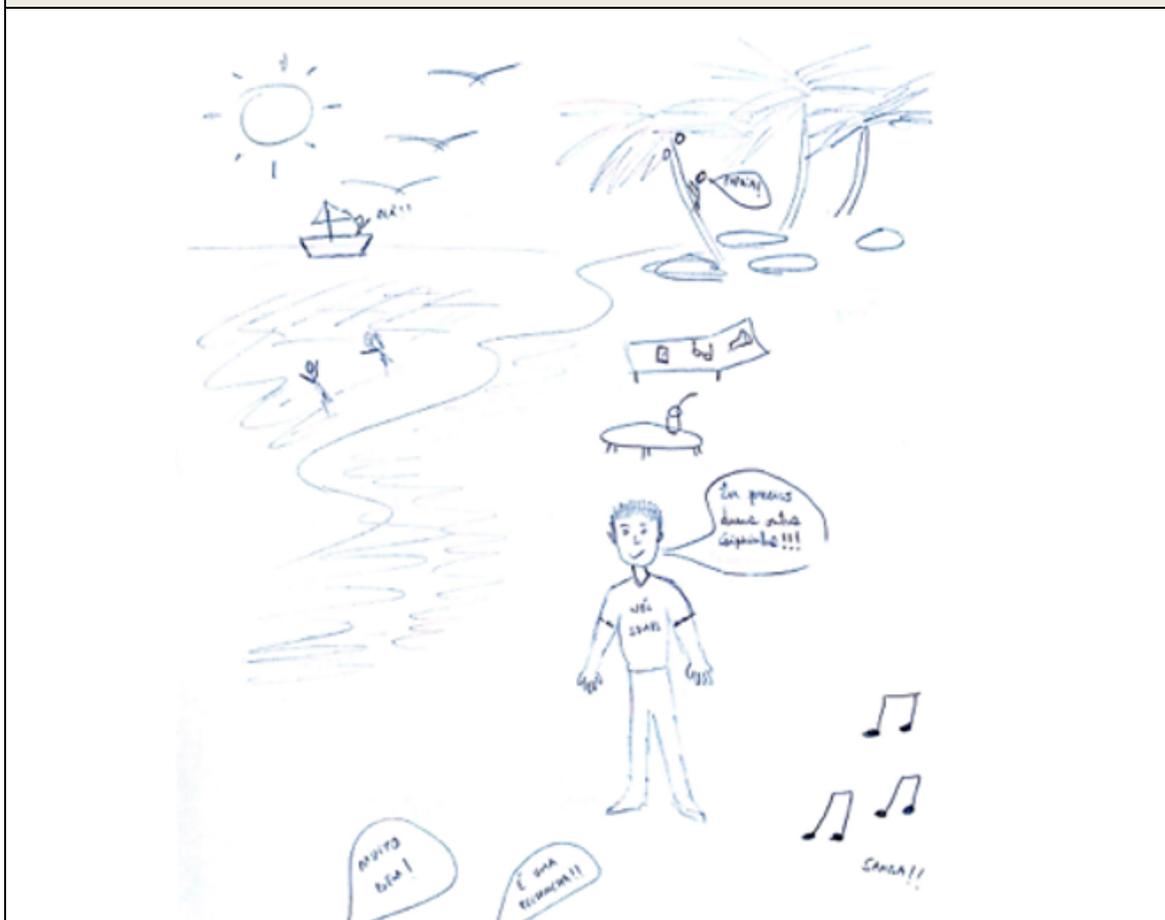
Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Roser:



PEDRO. Cuadro analítico de la Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

PEDRO



Análisis interpretativo – Actividad 2 (2016-2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

La narrativa visual del aprendiz de seudónimo de Pedro presenta principalmente un ambiente de vacaciones y relajación, reflejados en elementos como el mar, el sol, las palmeras y la música. El escenario que dibuja nos remite a un paisaje tropical.

Todos los elementos representados están relacionados con sentimientos positivos de relajación (tumbonas en la arena, barco, pájaros, la música, gafas y libro sobre la mesita y el sol). En su dibujo la lengua está relacionada con la cuestión de la identidad, en la camisa de su personaje ha puesto: “nós somos”, es decir, *nosotros somos*, vinculando así el idioma con la cuestión de la construcción de la identidad. Utiliza palabras y expresiones en portugués como: “olá”, “papaya”, “samba”, “muito bem!”, “É uma pechincha”, “nós somos”, “Eu preciso de outra caipirinha”. A partir de los dibujos y de los textos de acompañamiento interpretamos que el aprendizaje de la lengua portuguesa para Pedro es un pasatiempo.

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: portugués, con alternancia del castellano.

Interpretación de las imágenes: ambiente despreocupado, típico de los paisajes paradisíacos de las vacaciones idealizados en los anuncios de viajes. La frase que acompaña su personaje es: “*eu preciso duma outra caipirinha!!!*” (“yo necesito otra caipirinha”, en castellano).

Característica de las imágenes: comparten características que reflejan el portugués con la afectividad.

Palabras clave: *muy bien, samba, caipirinha, nosotros somos*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Pedro:



Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)

El tercer análisis es el resultado de la actividad realizada el 26 de abril de 2017 que consistió, al igual que la actividad realizada en el proyecto piloto,⁹² en pedir a los aprendientes un texto reflexivo semiestructurado sobre su relación con el portugués. Aquel día han asistido y participado de la actividad siete sujetos.

Enunciado de la actividad: “*Nadie está libre de tener representaciones de los demás y de sí mismo, de su pueblo y de otros pueblos, de sus lenguas y de las lenguas de los demás*” (Silvia Melo Pfeifer, 2012). *Teniendo en cuenta la afirmación anterior, cuéntanos cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa (entre 200 y 400 palabras)* (traducción del enunciado original en portugués).

⁹² Cf. *Actividad 4 (2016) nivel A1* del proyecto piloto (apartado 5.1 *Primera fase de la investigación: análisis del proyecto piloto*).

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tuvieron en cuenta que realizaban una actividad (texto verbal) para la investigadora; elaboraron el texto a partir de las instrucciones del enunciado que se les dio. La actividad se redactó por medio de ordenador, es decir, el tipo de escritura y el soporte son tecnológicos; sin embargo, la actividad ha sido impresa y entregada a los aprendientes en clase para que lo contestaran y escribieran a mano.

Marco de participación: la actividad ha sido realizada al final de la clase, y su duración ha sido de cerca de 35 minutos. La investigadora ha asistido a toda la clase y a la aplicación de la actividad sin interferir. Ha sido la profesora del grupo quien ha leído el enunciado de la actividad (en portugués) y la que ha dado las instrucciones a sus aprendientes (también en portugués). Cada aprendiente ha recibido una hoja de papel clásica A4 con la actividad en formato digital impreso. Al igual que en el proyecto piloto, se les ha dado a los sujetos la opción de contestar en la lengua en la que se sintieran más cómodos. Los textos se han escrito a mano, y los sujetos han estado informados que se trataba de una tarea para los estudios sobre la lengua portuguesa de la investigadora. Han participado de esta actividad los informantes de seudónimo Alex, Angi, Remei, Roser, David, Carmen y Marc.

Cuadros analíticos de la Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)

REMEI. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)

Respuesta a la Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)

REMEI

Al principio, “yo y el portugués” es un verbo pasado. Verbo porque habla de acciones, en pasado porque empezó hace mucho tiempo.

No recuerdo en qué año empecé a leer pequeños textos en portugués, constaté que podía entenderlos. Seguramente porque tenía la traducción al español, pero también porque era capaz de imaginarme el significado de las palabras que no entendía. Aunque creo que de no haber entendido la traducción, me habría inventado el significado.

Realmente fue un descubrimiento que podía entender la lengua portuguesa y rápidamente hice la asociación de que podían entenderme en el “portugués” que yo hablaba. ¡Craso error! Pude comprobarlo cuando hice un amigo brasileño, le era más fácil entenderlo en español que en mi “súper portugués”.

Después, “yo y el portugués” es un verbo en presente. De nuevo habla de acciones, y esta vez son actuales. Todavía no hablo portugués... y me doy cuenta de la dificultad de la pronunciación, de la dificultad de algunas cosas que son “al revés” que en español, y me han prevenido de la dificultad de la gramática (aunque yo, ingenua precisamente, esto, aún no me lo creo). De momento, aprender portugués me resulta sencillo, agradable (no me veo torturada, vamos). He aprendido algo que nunca me había preocupado por saber. Como en cuantos países se habla portugués y resulta que son un montón!

Al final, “yo y el portugués” es un verbo en futuro. Acciones, acciones, pero que aún no han llegado. El futuro no está escrito, o tal vez según en lo que creas. Pero se mueve hacia delante, luego está claro, es verbo y futuro. Como sé que pasará, me quedo con mis deseos y mis expectativas: creo que quiero seguir estudiando portugués. Creo que quiero volver a viajar a Portugal e intentar hablar de nuevo, esta vez inventándome nuevas cosas.

Espero poder llegar a conocer otros lugares en los que se habla portugués y conocer su cultura y su gente. Espero no fijarme metas imposibles, creo que es mejor intentar. Sacarme curso a curso y pasármelo bien. ¡ya habrá tiempo de decidir!

¡Sí, eso es lo que quiero hacer “yo con el portugués”.

Análisis interpretativo – Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)

Lengua utilizada en la actividad: castellano; no hay alternancia con otras lenguas.

Temática del discurso: Remei organiza su discurso en torno a acciones representadas en “verbos del pasado” para narrar sus primeras experiencias con la lengua portuguesa (anécdotas), donde podía entenderla e incluso inventarla; luego se organiza en presente, donde su mayor dificultad en el aprendizaje de portugués se da en la pronunciación de las palabras. Por último, narra su relación con el portugués en una proyección de futuro, donde expresa su deseo de volver a viajar a Portugal para poder hablar en portugués, hecho que no había sido posible en el pasado.

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el personal, en sintonía con el ambiente cultural (literatura, viaje, gastronomía).

Valoración del portugués y otras lenguas: el portugués se sitúa en un espacio cognitivo, representado por la facilidad y dificultad en entender el idioma (*constaté que podía entenderlos, imaginarme el significado, podía entender la lengua portuguesa y rápidamente, me doy cuenta de la dificultad de la pronunciación*).

¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: Remei utiliza el presente y el pasado del modo indicativo (*habla de acciones, hace mucho, había, hablaba*) para narrar cómo van a ser sus experiencias con el idioma y sus percepciones sobre qué significa aprender portugués (*al principio, “yo y el portugués” es un verbo pasado*); toda su expectativa se centra en poder hablar y en la pronunciación (*todavía no hablo portugués... y me doy cuenta de la dificultad de la pronunciación*). Según ella, es necesaria una “correcta” pronunciación. El posicionamiento enunciativo global es personal, en sintonía con elementos que remiten a la dimensión cognitiva (*mis deseos y mis expectativas: creo que quiero seguir estudiando portugués*).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Remei;

- el portugués como objeto de enseñanza y aprendizaje
- objeto afectivo;
- objeto cultural (turismo);
- instrumento de construcción de relaciones interpersonales (comunicación con los amigos);
- instrumento de construcción y afirmación de identidades colectivas (el sujeto en tanto que aprendiente y comunicador; la lengua meta percibida más allá del entorno educativo.

Palabras clave: *descubrimiento, verbo, entender, dificultad, gramática, agradable*

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Remei:



ROSER. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)

<p>Respuesta a la Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)</p> <p>ROSER</p> <p><i>El portuguès és una llengua interessant: bonica, molt propera al castellà i català, i justament això fa que tingui avantatges i desavantatges.</i></p> <p><i>Jo tinc un background lingüístic (sóc traductora) i sempre m’ha agradat molt aprendre idiomes, però mai havia pensat en estudiar portuguès. Els motius que m’han portat a voler aprendre aquesta llengua són personals, ja que la meva parella és portuguesa, i això m’ha permès descobrir el portuguès i la seva cultura d’una manera molt més propera. Comparat amb altres llengües, el portuguès és una llengua que resulta molt fàcil per a un català o castellanoparlant.</i></p> <p><i>Crec que per a un català encara resulta més fàcil, perquè pot servir fonètica, vocabulari i gramàtica de les dues llengües. Però aparent similitud és la dificultat del portuguès: les interferències. De totes maneres, és una llengua molt gratificant, perquè amb poc pots fer molt més que amb altres llengües.</i></p> <p><i>Penso també que el portuguès és sovint una llengua oblidada, i crec que és per aquesta similitud i perquè no es coneix gaire bé la cultura del país, sovint similar.</i></p>
<p>Análisis interpretativo – Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)</p>
<p>Lengua utilizada en la actividad: catalán; en general no hay alternancia con otras lenguas, sólo cuando utiliza la palabra de origen inglesa “background” para referirse a sus conocimientos lingüísticos.</p> <p>Temática del discurso: organiza su discurso en torno a las características de afectividad que tiene la lengua (<i>interesante, bonita y muy próxima a sus lenguas maternas</i>). Respecto a la proximidad lingüística ella ve ventajas y desventajas. Como ventajas hace referencia a la fonética, al vocabulario y a la gramática; como desventajas, ella apunta las interferencias lingüísticas que pueden surgir debido a estas semejanzas.</p> <p>Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es personal, en sintonía con el ambiente familiar (su novio es portugués).</p> <p>Valoración del portugués y otras lenguas: Roser describe el portugués como una lengua de fácil aprendizaje, pero a la vez <i>ignorada</i> debido a esta misma facilidad – es decir, ve en la semejanza con el catalán y el castellano un punto en contra para motivar a aprender</p>

portugués. El portugués ocupa una posición dentro del contexto afectivo (*els motius que m'han portat a voler aprendre aquesta llengua són personals, ja que la meua parella és portuguesa*).

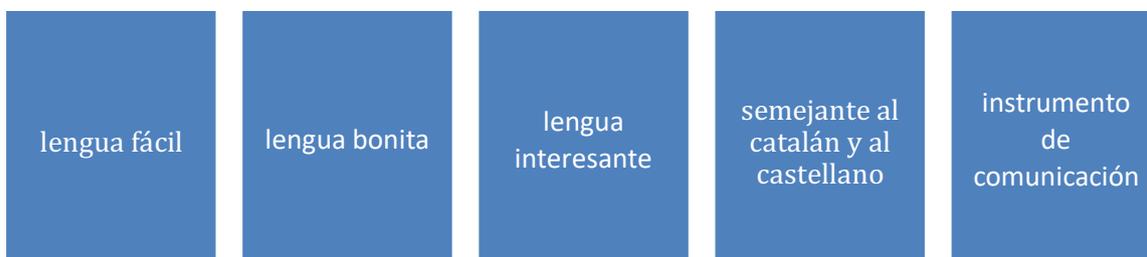
¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: se posiciona desde un punto de vista de un profesional de la traducción, que tiene conocimientos previos lingüísticos. Ve en el hecho de tener una pareja portuguesa una ventaja con relación a los temas culturales (*la meua parella és portuguesa, i això m'ha permès descobrir el portuguès i la seva cultura d'una manera molt més propera*). El posicionamiento enunciativo global es el personal (*els motius que m'han portat a voler aprendre, la meua parella és portuguesa*). Su texto es predominantemente argumentativo, ya que busca sostener los motivos que le han llevado a aprender portugués – esto mediante la exposición de información de hechos de su vida personal y de sus creencias.

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Roser:

- el portugués como objeto cognitivo (fácil);
- la lengua como objeto afectivo (bonita, interesante);
- la lengua como instrumento de comunicación, instrumento de construcción;
- el sujeto en tanto que aprendiente y comunicador; la lengua meta más allá del entorno educativo.

Palabras clave: *interesante, bonita, próxima, ventajas, desventajas, fácil, semejanza, interferencias, olvidada*

Imágenes seleccionadas a partir del texto de Roser:



PEDRO. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)

Respuesta a la Actividad 3 (2016-2017) nivel A1: “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?” (pregunta de acompañamiento de texto)

PEDRO

No asiste a clase este día y no realiza la actividad.

5.2.1.1 Síntesis global del análisis – Curso 2016-2017 nivel A1: primer curso de tres

La presente síntesis global está hecha a partir del análisis de las actividades aplicadas a los aprendientes y de las notas de las observaciones de la investigadora. Es decir, dicho análisis es resultado de las observaciones de las clases y del conjunto de las actividades realizadas en el periodo de clases que comprenden los años lectivos de 2016 y 2017, así como de las comparaciones entre ellas.

La lógica de nuestra síntesis global consiste en la categorización de las imágenes identificadas en esta etapa, a partir de características comunes compartidas. A estos grupos de categorías los hemos denominado “dimensiones”. Además, en esta síntesis global se observa el grado de recurrencia de las imágenes por individuo y por actividad (grupo).

Tal y como hemos explicado en la introducción del presente capítulo, brindamos un cuadro que ilustra los informantes que han realizado las tareas y con qué frecuencia. Recordamos que, desde el marco del estudio longitudinal, este fue el primer curso de tres, del que participaron un total de 12 informantes para un total de tres actividades.

El cuadro de las actividades hechas por los informantes cuenta con cinco columnas. En la primera columna, a la izquierda, en vertical, se encuentran los seudónimos de los sujetos que han asistido a las clases y que han realizado las tareas. En las tres columnas del medio se encuentran el tipo de actividad y la fecha en la que fueron realizadas. En la última columna, a la derecha, presentamos el número total de tareas realizadas por cada informante correspondiente al periodo del curso. Al final del cuadro, en posición horizontal y marcado en color, podemos observar el total de sujetos que han participado en la tarea.

Tabla 14 Frecuencia informante/actividad: estudio longitudinal (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres

Actividades realizadas en el periodo y fecha de realización (frecuencia informante/actividad)				
Estudio longitudinal (2016-2017), nivel A1: primer curso de tres				
Seudónimo	Cuestionario 03/10/2016	Narrativa visual 12/12/2016	Texto reflexivo 24/04/2017	Nº total de actividades realizadas por informante
Alex	★	-	★	2
Angi	★	★	★	3
Remei	★	★	★	3
Roser	★	★	★	3
David	★	★	★	3
Pol	★	★	-	2
Susi	★	★	-	2
Pedro	★	★	-	2
Carmen	★	★	★	3
Olga	★	★	-	2
Arantxa	★	★	-	2
Marc	★	★	★	3
Nº total de informantes por actividad: Estudio longitudinal (2016-2017), nivel A1 – primer curso de tres				
	12	11	7	

Elaboración propia

Leyenda:

- ★ actividad realizada por el sujeto
- actividad no realizada por el sujeto

En líneas generales, hemos notado que las imágenes que han emergido en esta etapa del curso de PLE representan a los sujetos no sólo como hablantes, sino como aprendientes en situación de comunicación y utilización de la lengua portuguesa (véase, como ejemplos, las narrativas visuales de Roser (en su cuadro analítico) y Susi (cf. ANEXOS). Es decir, el sujeto en cuanto aprendiente y comunicador y la lengua meta percibida más allá del entorno educativo. De esta manera, los sujetos son conscientes y establecen una diferencia entre ellos

y el *otro* – en este caso, el hablante nativo⁹³ de portugués y el aprendiente de la LE, es decir, el contexto de aprendizaje escolar/formal y el social.

Al igual que el proyecto piloto, hemos trabajado con un corpus de naturaleza multimodal (narrativas visuales, verbales, entrevistas y observaciones de las clases), y nos hemos fijado principalmente en lo que expresaba la narrativa, es decir, las imágenes que han emergido y en lo que esto nos sugiere; por ello, hemos obtenido diferentes resultados, por los que, sin embargo, hemos visto *repetidos* algunos patrones – el más recurrente tiene que ver con la imagen del portugués como objeto de apoderamiento y de afectividad, reflejada principalmente en la comparación con las lenguas maternas de los sujetos (el catalán y el castellano) y con las extranjeras previas al portugués (francés, italiano, inglés, alemán). Es decir, entendemos “apoderamiento” teniendo en cuenta que el vocablo *idioma* proviene de una raíz griega que significa *lo propio* – de ahí su vinculación con “ideología” e “identidad” del sujeto y el “poder” a que él es atribuido.

La lengua portuguesa ha sido representada como una lengua de socialización, mucho más que como herramienta en el ámbito laboral – hecho que nos ha parecido curioso ya que el aprendizaje de portugués, desde las imágenes de los sujetos, parece solamente posible en el ambiente educativo. Es decir, entienden y representan el idioma en un ambiente de socialización, comunicación e interacción; sin embargo, no consideran las experiencias interculturales vivenciadas en los viajes a países de lengua portuguesa y la interacción con los hablantes del local, como una manera de aprendizaje. Al hacer referencia al aprendizaje se limitan al espacio de la escuela y de la gramática.

En general, las principales relaciones con la lengua portuguesa han sido, en primer lugar, en representaciones comunicativas y en contextos turísticos, y en segundo lugar cognitivas (en el entorno educacional) debido a su percepción en cuanto que objeto de enseñanza y aprendizaje para poder alcanzar las destrezas comunicativas.

⁹³ Aparece la figura del *hablante nativo*, de perfecto acento y con alto conocimiento gramatical, dotado de todas las destrezas comunicativas. Es decir, la imagen de una sola manera de hablar el portugués. No se profundizará en el análisis de qué se considera el hablante nativo, pues los trabajos de Wells y Pappenheim Murcia (1996) recogen una revisión y explicación del concepto. La figura del hablante nativo se relaciona con el mito de la pureza idiomática, que puede transformarse en prejuicios lingüísticos – los cuales, ya nos alertó Albarracín (2004), son difíciles de derribar y se relacionan con el mito de la pureza idiomática.

Los aprendientes coinciden entre sí en la relación de afectividad con la lengua de manera positiva, haciendo referencia a la imagen de la proximidad lingüística de la lengua meta con sus lenguas maternas (el catalán y el castellano). El portugués ha tenido poca representatividad como lengua de valor en el mundo, pero ocupando un estatus de pasatiempo y afectividad. El aprendizaje de portugués se da por el placer de aprender nuevos idiomas, y este, a su vez, constituye la principal razón por la que se lo aprenden.

Pese a este interés, la mitad de los encuestados no ven el portugués como un idioma importante en el mundo. Lo observamos a partir de las respuestas organizadas desde las preguntas a la Sección 6 de 6 del cuestionario, *¿Tus lenguas maternas tienen valor en el mundo? ¿El portugués tiene valor en el mundo?*; seis de los 12 aprendientes no consideran el portugués una lengua de valor en el mundo. Hemos percibido una mayor frecuencia de las imágenes que otorgan al portugués como objeto afectivo y cultural.

A partir de este análisis sugerimos que las imágenes del portugués se han dado por el contacto y las experiencias que cada sujeto ha tenido con la lengua meta de forma directa o indirecta y también por la comparación de las lenguas maternas o lenguas extranjeras que ya conocían (asociación por la proximidad).

Es decir, el deseo de aprender portugués surge a partir de la intención de estudiar una lengua extranjera, pero de fácil aprendizaje y en poco tiempo. En otras palabras, para ellos, el aprendizaje se debe al interés personal, generalmente vinculado al hecho de hablar portugués ser algo distinto, por querer salir del común de la gente. Este dato nos hace reafirmar que, al igual que las imágenes del PLE que han emergido en nuestro estudio piloto (2016), las imágenes recogidas del estudio longitudinal están asociadas a los proyectos personales lingüísticos (afectivos). El portugués como objeto afectivo es la imagen que ha predominado en este grupo, es decir, ha sobresalido la relación emocional del aprendizaje – idioma – cultura – placer – comodidad causada por el contacto con PLE, su semejanza con las lenguas maternas y el impulso y la curiosidad frente a las culturas lingüísticas de los hablantes de portugués ya conocidas por el sujeto. Hemos observado repetidas referencias a las impresiones fonéticas, a la música, al lenguaje *bonito, interesante y fácil*. Los sujetos hacen comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí

o de la cultura de origen, es decir, hay comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas.

También en este mismo periodo hemos observado una evolución de las imágenes en algunos sujetos (en comparación con las tres actividades del periodo) con referencia a la noción del portugués hablado en otros lugares del mundo que no solo en Portugal y Brasil. Como ejemplo, podemos citar el fragmento del texto de la informante de seudónimo Remei, reflejado en la Actividad 3 (2016-2017), nivel A1, al afirmar lo siguiente: “[...] he aprendido algo que nunca me había preocupado por saber. Cómo en cuántos países se habla portugués ¡y resulta que son un montón!”.

Recordamos que, en sus primeras actividades (la primera, en 03/10/2016, el cuestionario en línea con la pregunta *¿En qué países el portugués es el idioma oficial?* y la segunda, en 12/12/2016, con la producción de una *narrativa visual*), Remei solo hacía referencia al portugués hablado en Portugal y Brasil; más adelante, en la tercera actividad (26/04/2017), se percibe una ampliación del conocimiento previo de la informante. En este sentido, tenemos una prueba no propiamente de un cambio, sino de una ampliación del conocimiento previo de la aprendiente. Desarrollaremos este tema más adelante, en el apartado 5.2.2 *Segundo análisis del estudio longitudinal: el estudio de caso*, por el que trataremos por separado de las imágenes de la informante de seudónimo Remei.

Curso 2017-2018 nivel A2: segundo curso de tres

Dedicamos este apartado al análisis de las actividades realizadas en el nivel A2 del curso de portugués, entre el periodo de septiembre de 2017 a mayo de 2018. En esta etapa, al igual que el periodo anterior, también se han aplicado tres herramientas de recogida de datos: primero, una narrativa visual el 9 de octubre de 2017, por la que hemos recogido cinco muestras; segundo, un texto reflexivo realizado el 24 de enero de 2018, con lo que hemos recogido cuatro muestras; y por último una entrevista con el grupo (*focus group*), realizada el 23 de mayo de 2018, de la que han participado cinco aprendientes. Las muestras han sido seleccionadas según los criterios de: haber formado parte del curso anterior (A1); haber

asistido a las clases; y haber realizado un mínimo de dos actividades del total de las aplicadas al grupo en el periodo; ya cabe resaltar que también forman parte de este grupo nuevos aprendientes, provenientes de otros grupos de la misma escuela, de otros centros educativos o que han accedido al curso por prueba de nivel. Forman parte de esta muestra los aprendientes de seudónimos Alex, Remei, Roser, Susi y Pedro.

Seguidamente presentamos cada una de las actividades siguiendo el orden cronológico y el número de participantes correspondientes a cada una de ellas.

Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Los datos recogidos en la actividad del día 9 de octubre de 2017 son parte de la segunda narrativa visual de nuestro estudio longitudinal, en el que los aprendientes debían dibujar cómo se sentían en relación con la lengua portuguesa.

Al igual que la narrativa visual anterior, a las narrativas visuales se les debía acompañar un pequeño texto escrito con la interpretación del propio sujeto sobre su dibujo.

Enunciado de la actividad: <i>Aprender portugués es como...</i> (traducción del enunciado original en portugués).
--

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tenían en cuenta que realizaban una actividad (narrativa visual) para la investigadora. Han elaborado una narrativa a partir de las instrucciones que la profesora del grupo les ha dado. La actividad se ha redactado por medio de ordenador, es decir, el tipo de escritura y el soporte es el tecnológico. Sin embargo, ha sido impresa y entregada a los aprendientes en clase para que la dibujaran a mano.

Marco de participación: la actividad ha durado cerca de 25 minutos y ha sido realizada al final de la clase. Los informantes han tenido en cuenta la destinataria, o sea, la investigadora, ya que se les ha explicado que se trataba de una tarea de investigación sobre la lengua portuguesa. La profesora del grupo ha distribuido la hoja con la tarea, ha leído el enunciado

en voz alta y ha dado las instrucciones. La investigadora le había explicado anteriormente a la profesora en qué consistía la actividad.

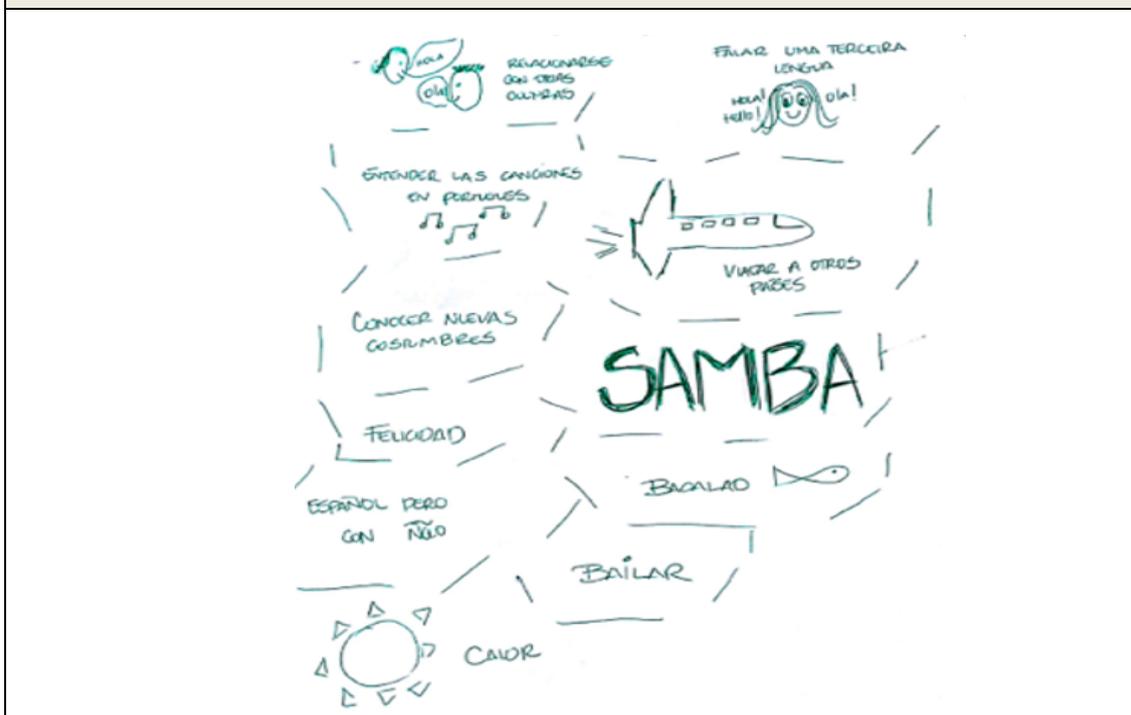
Han participado de esta actividad los informantes de seudónimo Alex, Remei, Roser, Susi y Pedro

Cuadros analíticos de la Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

REMEI. Cuadro analítico de la Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

REMEI



Análisis interpretativo – Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Observamos en la narrativa visual de Remei un pequeño cambio en comparación a su narrativa visual anterior;⁹⁴ hay una ampliación en el ámbito del aprendizaje, ya que en su primer dibujo Remei se limitó a asociar la lengua portuguesa al dibujo de una pelota, una jarra de flores, una taza de té y un libro. Por ello, lo interpretamos que aprender portugués para ella ahora tiene más significados, ya que retrata las relaciones interpersonales (*relacionarse con otras personas*), conocer nuevas costumbres y manifestaciones culturales (*entender las canciones en portugués, bailar, viajar*), y surgen características de comparación con

⁹⁴ Actividad 2 (2016 – 2017) nivel A1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual).

su lengua materna: al decir que el portugués se parece al castellano, pero con el sonido de nasalidad, representado por “*não*” (de la lengua portuguesa, “no”).

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: castellano, con alternancia del portugués (“*falar uma terceira lingua?*”). Eso también es un dato nuevo en su narrativa visual, ya que en la primera no ha escrito ningún texto de acompañamiento. En su texto de acompañamiento encontramos palabras y expresiones que, en la opinión de la informante, significan aprender portugués: *relacionarse con otras personas, entender las canciones en portugués, hablar una tercera lengua, viajar a otros países, conocer nuevas costumbres, samba* (en mayúsculas y en destaque), *felicidad, bacalao, bailar, calor*.

También se observan imágenes estereotipadas (por ejemplo, la asociación de la música a la *samba* o la gastronomía al *bacalao*), presentadas en un ambiente relajado, en ámbito de fiesta, de vacaciones, de viajes y de *felicidad*, sin relación con el ámbito laboral.

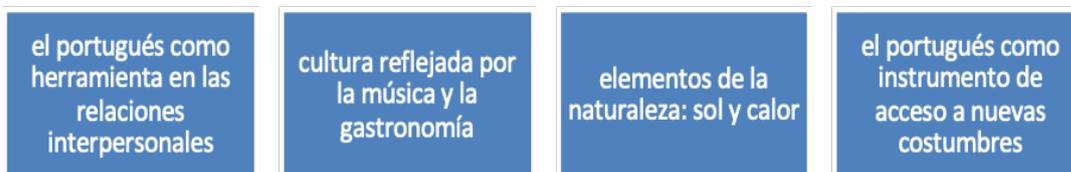
Se nota la presencia de sentimientos positivos y una representación de situación de comunicación entre un hablante de portugués y un hispanohablante, reflejada en la figura de dos personas que dicen “*olá*” y “*bola*”. A diferencia de su primera narrativa visual, realizada en 12/12/2016, aparecen los elementos musicales, la gastronomía y otras referencias culturales. Es decir, pasados aproximadamente diez meses desde su primera narrativa visual, podemos observar más cambios en las imágenes de Remei.

Nos ha llamado la atención la comparación que Remei hace entre tres idiomas: el castellano (declarado su lengua materna en la Actividad 1 del cuestionario en línea), el inglés (idioma que la informante declara ser el más importante en el mundo, también en la Actividad 1 del cuestionario), y el portugués (idioma que está aprendiendo). Esta comparación se ve reflejada en los saludos *hola, bello* y *olá*, que a su vez están acompañados de la frase *hablar una tercera lengua*.

Característica de las imágenes: de connotación positiva; no hay imágenes de connotación negativa.

Palabras clave: *otras culturas, canciones en portugués, viajar, felicidad, bacalao, bailar, calor, samba, tercera lengua, nuevas costumbres*

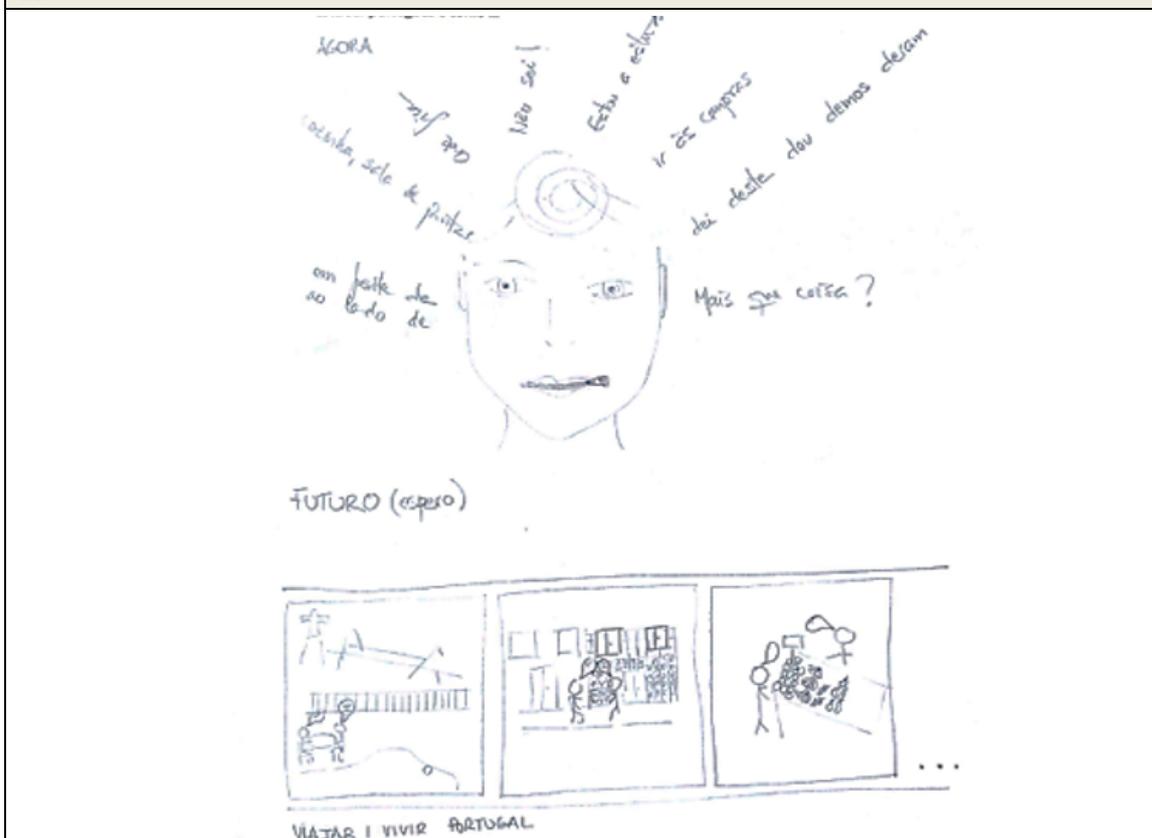
Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Remei:



ROSER, Cuadro analítico de la Actividad 1 (2017-2018), nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

ROSER



Análisis interpretativo – Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Roser también ha ampliado su significación de aprender portugués. En su narrativa visual anterior (realizada en 12/12/2016), la había representado en tres momentos: aprender portugués como un *hobby*, en la construcción de relaciones interpersonales, viajar y en la manifestación cultural. A pesar de que estos elementos se encontraran presentes en su actual representación, ha añadido nuevos momentos relacionados con la actividad mental y con sus planes futuros: viajar y vivir en Portugal, a través del sustantivo *futuro* (*espero*, es decir, lo que la informante *espera para el futuro*). También conjuga el verbo en pretérito, elabora frases en futuro y todo un conjunto de ideas que está viviendo al aprender la nueva lengua, reflejada por la fase escrita en portugués (*estoy estructurando...*).

En la figura, personifica una cremallera abierta en la boca de la persona, como si ahora pudiera hablar portugués en las tres diferentes situaciones que representa más abajo, en una secuencia narrativa: el primer cuadro, en un viaje turístico, donde se notan montañas y la estatua del Cristo al fondo; en la segunda, en situación de comunicación en la calle; y en la última, en situación de compra.

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: portugués, con alternancia de su lengua materna (“*mais que coisa*”, “*Viajar i vivir Portugal*”).

Las imágenes son representadas en un ambiente cognitivo, de estructuración de sus ideas sobre el aprendizaje y uso del portugués. La informante se sitúa en el ahora, reflejado por el adverbio en portugués (*agora*) y en el futuro, reflejado por el sustantivo *futuro* acompañando del verbo conjugado en primera persona del singular, *espero*.

Además, el ambiente cognitivo se ve reflejado por el verbo *dar* conjugado en portugués pretérito (*dei, deste, dou, demos, deram*). Observamos en la figura central (la cabeza) un ambiente de recepción de diferentes tipos de información y todo al mismo tiempo. En la frente del dibujo se ve un remolino de ideas, que desde nuestra interpretación representa el momento de aprendizaje que vive la informante.

Característica de las imágenes: de connotación positiva; sin embargo, denotan estrés en el proceso de aprendizaje. No hay imágenes de connotación negativa en relación con la lengua portuguesa y sus hablantes. Las imágenes describen las sensaciones vivenciadas por el sujeto en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: *ahora, futuro, estructurar, viajar y vivir en Portugal*

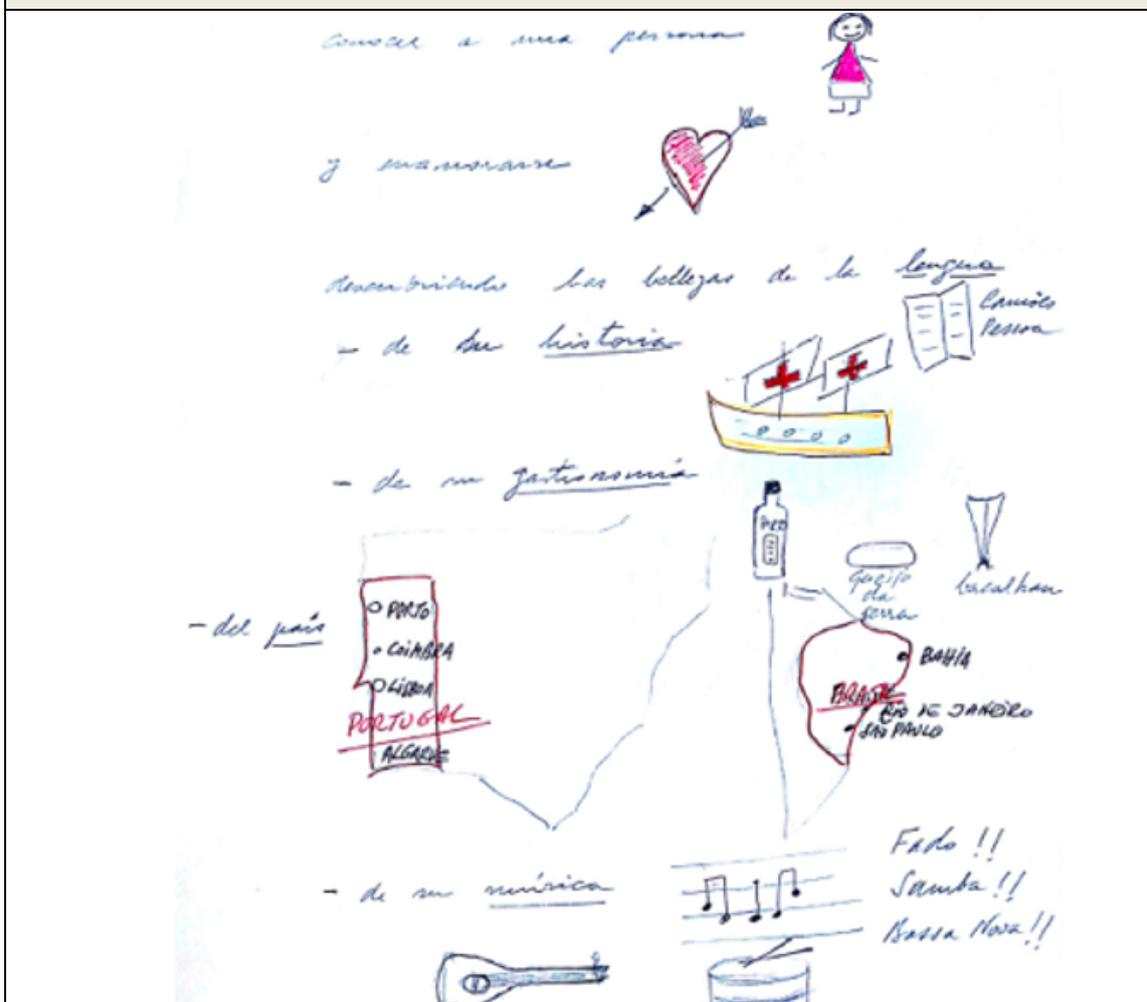
Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Roser:



PEDRO. Cuadro analítico de la Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la actividad 1 (2017 – 2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

PEDRO



Análisis interpretativo – Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Igual que los informantes presentados anteriormente, la narrativa visual de Pedro también ha cambiado con relación a la anterior, realizada en 12/12/2016; Pedro ahora presenta más elementos de afectividad, en su caso a Portugal y a Brasil. En ella, podemos ver un corazón atravesado por una flecha, elementos musicales y de manifestación cultural e histórica. De acuerdo con Pedro, aprender portugués es “como conocer a una persona y enamorarse, descubrir las bellezas de la lengua”, “de su historia y gastronomía”, del país, “de su música”. La narrativa visual de Pedro es rica en elementos que representan la afectividad en comparación a las narrativas visuales de sus compañeras de clase Remei y Roser.

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: castellano; hay alternancia con el portugués (*bacalhau*). En el texto que acompaña su narrativa visual declara que, para él, aprender portugués es como “conocer a una persona y enamorarse de ella, descubriendo las bellezas de la lengua (hace referencia a Camões y a Fernando Pessoa), de su historia, de su gastronomía, del país

(Oporto, Coimbra, Lisboa, PORTUGAL, Algarve, de un lado, y del otro Bahia, BRASIL, Rio de Janeiro, São Paulo), de su música (Fado, Samba, Bossa Nova).

Las imágenes son estereotipadas y reflejan un ambiente sociocultural, con elementos de connotan positividad en relación al portugués.

Característica de las imágenes: pese a que las imágenes de Pedro sean estereotipadas, son de connotación positiva y no remiten a algo negativo. Hacen referencia a escritores de la literatura portuguesa (tal y como hemos visto, a *Camões* y a *Fernando Pessoa*), a la gastronomía (*bacalao*, *vino* y *queso*), a la música (*fado*, *samba* y *bossa nova*) y a cuestiones históricas (representadas por los barcos que han salido en el siglo XV de Portugal en dirección al territorio brasileño).

Palabras clave: *lengua, persona, enamorarse, corazón, historia, gastronomía, música.*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Pedro:



Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

El presente análisis es resultado de la actividad realizada el 24 de enero de 2018, que consistió en pedir a los aprendientes un texto reflexivo a partir de preguntas sobre su relación con el con el portugués.

Enunciado de la actividad: *Cuéntame sobre tu relación con el portugués, por ejemplo: ¿Cómo te sientes con el portugués? ¿Para qué sirve en tu vida? ¿Crees que el portugués es un idioma importante en el mundo? ¿Por qué? ¿Cómo convencerías a alguien a aprender portugués? Si tuvieras que resumir aprender portugués con una sola palabra, ¿cuál sería?* (traducción del enunciado original en portugués).

Dimensión interlocutiva: los aprendientes tenían en cuenta que realizaban una actividad (narrativa verbal) para la investigadora; han elaborado una narrativa a partir de las instrucciones del enunciado que se les ha dado su profesora. La actividad se ha redactado por medio de ordenador, es decir, el tipo de escritura y el soporte es el tecnológico. Sin

embargo, la tarea ha sido impresa en hoja A4 y entregue a los aprendientes en clase para que la contestaran a mano.

Marco de participación: el enunciado estaba escrito en portugués; sin embargo, los aprendientes tenían la posibilidad de contestar en el idioma en que se sintieran más cómodos para expresar sus ideas. La actividad ha sido realizada al final de la clase, durante los últimos 35 minutos. La investigadora ha asistido a la clase y a la actividad. La profesora del grupo ha sido quien ha distribuido la tarea, hecho la lectura del enunciado al grupo y dado las instrucciones a sus aprendientes. La investigadora, a su vez, había explicado la actividad previamente a la profesora del grupo. Forman parte de este análisis cuatro textos de los informantes de seudónimo Remei, Roser, Susi y Pedro.

Cuadros analíticos de la Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

REMEI. Cuadro analítico de la Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

Respuesta de la Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

REMEI

Eu acho que cada vez entendo tudo melhor, mas gostaria de praticar mais a fala. Também quero escrever melhor, praticar um pouco mais.

Desde que comecei até agora, eu falei com algumas pessoas. É por isso que percebi que precisava falar mais português. Entendo o que eles falam, mas não tenho tanta destreza para responder em português.

Para mim o português é muito útil porque eu quero viajar mais vezes a Lisboa no futuro e falar em português. Os aspectos mais relevantes na aprendizagem são como entender bem os tempos verbais, o vocabulário para conversas da vida cotidiana e conhecer expressões comuns para poder manter conversas básicas.

Eu acho que vou poder falar e entender muito bem o português como para manter conversas com pessoas que falem português.

O português não é um idioma tão importante quanto o inglês ou o espanhol, mas é útil também para conhecer a gente quando viajamos.

Eu diria que é um idioma muito bonito e fácil de estudar.

Se tivesse que resumir aprender português com uma palavra, seria Beleza!

Análisis interpretativo – Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

Lengua utilizada en la actividad: portugués, con alternancia de su lengua materna. Recordamos que la informante de seudónimo Remei ha declarado, en la Actividad 1 (del cuestionario) tener solo una lengua materna: el castellano.

Temática del discurso: Remei se ve mejor que antes con el portugués al compararse con los cursos anteriores. Ella organiza su discurso alrededor de la temática de que ahora poder entender casi todo de la lengua meta.

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el personal, en sintonía con el ambiente educativo y sociocultural (“*o português não é um idioma tão importante quanto o inglês ou o espanhol, mas é útil também para conhecer a gente quando viajamos*”).

Valoración del portugués y otras lenguas: el portugués aparece como lengua útil e importante; sin embargo, el inglés y el castellano ocupan lugar de destaque para el sujeto (“*não é um idioma tão importante quanto o inglês ou o espanhol*”).

Estatus de las lenguas: la importancia de la lengua se da por su valor pragmático (*O português não é um idioma tão importante quanto o inglês ou o espanhol, mas é útil também para conhecer a gente quando viajamos*). La informante nos deja una pista de que el portugués es importante en los viajes, ya que sobre el inglés y el castellano no hemos podido averiguar el tipo de valor que es atribuido.

¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: Se combinan las conductas discursivas narrativa, expositiva y argumentativa, ya que se sitúa e informa sobre hechos de su experiencia lingüística y expresa su opinión al respecto (“*entendo o que eles falam, mas não tenho tanta destreza para responder em português*”). La conducta discursiva que caracteriza este fragmento es la expositiva, ya que nos informa sobre las destrezas comunicativas y lingüísticas (“*Eu acho que cada vez entendo tudo melhor, mas gostaria de praticar mas a fala. Também quero escrever melhor, praticar pouco mais*”). El posicionamiento enunciativo global es el personal. A partir de los tiempos verbales (presente y pretérito do modo indicativo) indica que es consciente de un antes y del ahora (*Eu acho... Desde que comecei até agora, eu falei com algumas pessoas*).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Remei:

- el portugués como objeto de enseñanza y aprendizaje (*entender bem os tempos verbais, o vocabulário*);
- objeto socioafectivo (*Eu diria que é um idioma muito bonito e fácil de estudar*);
- objeto cultural (turismo, manifestación cultural o gastronomía);
- instrumento de construcción de relaciones interpersonales en la comunicación (*eu falei com algumas pessoas*), instrumento de construcción y afirmación de identidades colectivas (el sujeto en tanto que aprendiz y comunicador, la lengua meta más allá del entorno educativo (*para manter conversas com pessoas que falam português*)).

Palabras clave: *útil, mejor, percibir, relevantes, inglés, español, beleza*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Remei:



ROSER. Cuadro analítico de la Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

<p>Respuesta de la Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)</p> <p>ROSER</p> <p><i>Eu acho que é muito importante ir para as aulas para manter o meu aprendizado.</i> <i>Eu achava que aprender português seria mais fácil porque é semelhante ao espanhol e ao catalão, mas não é fácil si você quer falar e escrever corretamente. Às vezes é difícil para mim estudar em casa sozinha com o meu namorado.</i> <i>Para mim é útil aprender português porque eu quero viajar a Portugal mais vezes, e comunicar-me com a família portuguesa do meu namorado na sua língua. Também é útil para mim, porque eu gosto de estudar uma língua e manter a minha cabeça ativa.</i> <i>É importante conhecer bem os verbos e ter claras as conjugações, ter um bom vocabulário e uma boa pronúncia entre outras coisas.</i> <i>Eu acho q eu tenho conhecimento básico de português.</i> <i>Eu acho que português é um idioma importante no mundo porque o falam muitos milhões de pessoas, no Brasil, em Portugal, em África, em China.</i> <i>Eu falaria para ele que é uma oportunidade de conhecer outro idioma e outra cultura e isso sempre é enriquecedor e podes viajar pelos países que falam português e integrar-te mais facilmente.</i> <i>Uma palavra? Com certeza viagem</i></p>
<p>Análisis interpretativo – Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)</p>
<p>Lengua utilizada en la actividad: portugués, con alternancia de sus lenguas maternas.</p> <p>Temática del discurso: en su discurso aparece el hecho de que, para aprender un idioma, es fundamental asistir a clases – y construye su discurso alrededor de este tema (“<i>eu acho que é muito importante ir para as aulas para manter o meu aprendizado</i>”).</p> <p>Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el educativo, en sintonía con el social (las clases de portugués y el novio portugués).</p>

Valoración del portugués y otras lenguas: la imagen de facilidad del portugués por proximidad con sus lenguas maternas empieza a movilizarse; ahora ya ve dificultades en comparación con las actividades anteriores (como en el primer curso de tres, el 2016-2017). Recordamos que Roser, en la Actividad 1 del cuestionario en línea, al contestar la pregunta *¿Tus lenguas maternas tienen valor en el mundo?* y *¿El portugués tiene valor en el mundo?*, declaró que su lengua y el portugués no tenían valor en el mundo.

Sin embargo, ahora la informante afirma que el portugués tiene, sí, importancia (*“Eu acho que português é um idioma importante no mundo porque o falam muitos milhões de pessoas, no Brasil, em Portugal, em África, em China”*). En este sentido, ha habido un cambio en su discurso en comparación con la Actividad 1, realizada el 3/10/2016, y la actual, realizada en 24/01/2018 (texto reflexivo).

Estatus de las lenguas: las lenguas ocupan un lugar en el ámbito didáctico, más que social o cultural; lo podemos observar pues la informante empieza su discurso declarando lo siguiente: *“eu acho que é muito importante ir para as aulas para manter o meu aprendizado”* y, luego, *“é importante conhecer bem os verbos e ter claras as conjugações, ter um bom vocabulário e uma boa pronúncia entre outras coisas”*. Roser valora las lenguas por el número de hablantes (*“Eu acho que português é um idioma importante no mundo porque o falam muitos milhões de pessoas”*).

¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: el posicionamiento enunciativo se muestra a través del uso de los tiempos verbales: utiliza el presente y el pretérito imperfecto del modo indicativo para narrar cómo van a ser sus experiencias con el idioma, lo que pensaba sobre el idioma al empezar las clases y lo que, para ella, ahora es la realidad (*eu acho... eu achava que aprender português...*). La conducta discursiva que caracteriza este fragmento es la expositiva, ya que nos informa sobre sus experiencias y sobre las destrezas comunicativas y lingüísticas con el portugués (*“é importante conhecer bem os verbos e ter claras as conjugações, ter um bom vocabulário e uma boa pronúncia entre outras coisas... Eu acho q eu tenho conhecimento básico de português”*). El posicionamiento enunciativo global es el educacional, en sintonía con el afectivo. Roser se posiciona en un antes al empezar su discurso (*yo creo que es importante ir a las clases*), luego marca un antes (*“Eu achava que aprender português seria mais fácil”*) y un ahora, cuando percibe las dificultades del aprendizaje (*“mas não é fácil si você quer falar e escrever corretamente. Às vezes é difícil para mim estudar”*).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Roser:

- portugués como objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, el idioma reflejado como objeto cognitivo (la facilidad y dificultad del portugués antes y ahora);
- afectivo (*“porque eu gosto de estudar uma língua”*); y
- cultural (*“é uma oportunidade de conhecer outro idioma e outra cultura e isso sempre é enriquecedor e podes viajar pelos países que falam português e integrar-te mais facilmente”*).

Palabras clave: *importante, fácil, útil, enriquecedor, viaje*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Roser:



PEDRO. Cuadro analítico de la Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

Respuesta de la Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

PEDRO

Acho que eu tenho um conhecimento reduzido da língua e é difícil falar como eu quero. Ainda, estou a descobrir quanto compreendo. Já posso ler um livrinho e as notícias dum jornal, assistir a um filme com legendas, ouvir a rádio portuguesa, entender a letra duma canção, começar a sonhar na língua portuguesa, falar palavras em português antes do espanhol. Eu sou apaixonado da cultura, as pessoas e a música portuguesa.

Para um bom aprendizagem do português é indispensável fazer tarefas criativas com imagens, música, diálogos e vídeos, a interação oral com atividades, perguntas e respostas com os colegas. Motivar a gramática e verbos com a cultura portuguesa através da música, dança, feiras, história, personagens, literatura, receitas. Destaque com resumos, quadradinhos e exemplos os pontos difíceis da língua. Revisar o português por um tempo, todos os dias.

Ainda não me vejo no final do curso. É difícil dizer, mas eu acho que posso apenas conversar, e ter um conhecimento básico na língua portuguesa.

Por outro lado, acho que o português é importante, é a terceira língua falada no ocidente. A sua cultura é muito conhecida no mundo. Agora Portugal está a oferecer incentivos e vantagens financeiros, atrai empresas e emprego, pode conseguir a nacionalidade. (Só para pessoas endinheiradas e onde os preços são cada vez mais iguais que outros países da Europa).

Para convencer alguém seria: mudar de país para uma viagem ou viver, trabalhar em outros países de lusofonia; é uma língua crescente no número de pessoas falantes; a língua atrai pela sua beleza e encanto; é uma porta aberta com a identidade e cultura nos países onde se fala; é mais fácil por compartilhar raízes comuns com outras línguas próximas como o espanhol, catalão e galego.

Se tivesse que resumir aprender português com uma palavra, seria uma língua de OPORTUNIDADES.

Análisis interpretativo – Actividad 2 (2017-2018) nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (texto reflexivo)

Lengua utilizada en la actividad: portugués; no hay alternancia con otras lenguas.

Temática del discurso: a diferencia de otros informantes, pese a escribir todo su texto en portugués, Pedro ve limitaciones en sus destrezas lingüísticas y cree tener poco conocimiento de la lengua portuguesa (“*Acho que eu tenho um conhecimento reduzido da língua e é difícil falar como eu quero. Ainda, estou a descobrir quanto compreendo*”). En su discurso se nota la preocupación del aprendizaje formal y cómo éste debe ocurrir para que sea eficaz (“*Para um bom aprendizagem do português é indispensável fazer tarefas criativas com imagens, música, diálogos e vídeos, a interação oral com atividades, perguntas e respostas com os colegas. Motivar a gramática e verbos com a cultura portuguesa através da música, dança, feiras, história, personagens, literatura, receitas. Destaque com resumos, quadradinhos e exemplos os pontos difíceis da língua. Revisar o português por um tempo, todos os dias*”).

Este hecho es lo que más le parece preocupar en el momento: su visión sobre el proceso de adquisición del lenguaje al decir: “*um bom aprendizagem [...] é indispensável [...] motivar a gramática e verbos*”.

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: son tres los ámbitos que aparecen en sintonía en su discurso. Primero el afectivo (“*Eu sou apaixonado da cultura, as pessoas e a música portuguesa*”); segundo, el didáctico (*motivar a gramática e verbos*); y el tercero, el

ambiente cultural (“*mudar de país para um viagem ou viver, trabalhar*” y “*música, dança, feiras, história, personagens, literatura, receitas*”).

Valoración del portugués y otras lenguas: considera el idioma importante debido al número de hablantes (*o português é importante, é a terceira língua falada no ocidente. A sua cultura é muito conhecida no mundo*); además, en su opinión, el principal atractivo del idioma es su belleza y encanto y la facilidad por la semejanza con otras lenguas románicas (*é uma língua crescente no número de pessoas falantes; a língua atrai pela sua beleza e encanto; é uma porta aberta com a identidade e cultura nos países onde se fala; é mais fácil por partilhar raízes comuns com outras línguas próximas como o espanhol, catalão e galego*). Pedro ve al hecho como una ventaja de aprendizaje en el aprendizaje de la lengua. Además, se utiliza la metáfora “puerta abierta” para referirse a la oportunidad de conocer otra cultura a través de la lengua.

Estatus de las lenguas: el portugués aparece como una lengua de importancia por ser hablada en muchos países y por su belleza.

¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: al expresar “*já posso ler um livrinho*” (en español, “ya puedo leer un librito”), Pedro describe su momento actual de aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades lingüísticas con el portugués. La idea del proceso de aprendizaje está presente y en el ahora. La conducta discursiva que caracteriza este fragmento es la expositiva, ya que Pedro nos informa, principalmente, sobre las destrezas comunicativas y lingüísticas.

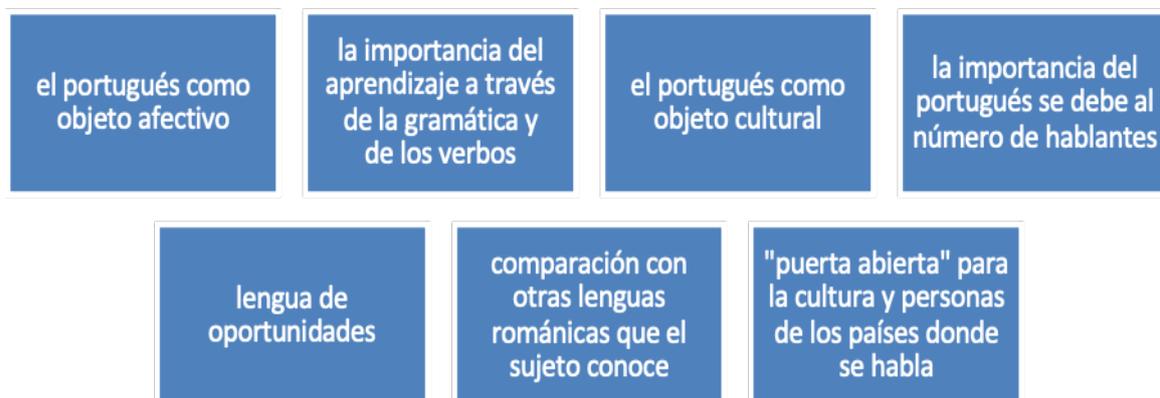
Posicionamiento enunciativo: el posicionamiento enunciativo global es el personal-afectivo; él destaca un *antes* y un *ahora*, describe cómo se siente en el presente, que no se ve capaz de hablar como le gustaría en portugués. Sin embargo, no se posiciona en planes futuros con el idioma (“*Ainda não me vejo no final do curso. É difícil dizer*”).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Pedro:

- el portugués como objeto afectivo (*sou apaixonado da cultura, as pessoas e a música portuguesa*);
- como objeto cultural e instrumento de construcción de relaciones interpersonales (*porta aberta com a identidade e cultura nos países onde se fala*);
- el sujeto en tanto que aprendiente y comunicador, la lengua meta utilizada más allá del entorno educativo (*uma língua de OPORTUNIDADES*).

Palabras clave: *enamorado, personas, cultura, música, viaje, oportunidad, lengua importante, lusofonia, belleza, encanto, castellano, catalán, gallego*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Pedro:



Actividad 3 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué relación tienes con el portugués?” *(focus group)*

Esta actividad consistió en una entrevista de duración de entre 6’ y 53” con el grupo; han participado seis informantes (Roser, Remei, Pedro, Alex, Susi y Carlos), la profesora del grupo y la investigadora.

Se ha pedido autorización de los participantes para la grabación de la entrevista. Los criterios de la transcripción, la transcripción y el guión de la actividad se encuentran en el capítulo de los ANEXOS. La actividad ha sido realizada el 23 de mayo de 2018.

Enunciado de la actividad: *preguntas de la entrevista propuestas para la discusión en grupo: ¿Cómo te sientes con el portugués? ¿Cómo motivarías a alguien a aprender portugués? ¿Cómo te comparas con el antes y el ahora? ¿Has notado algún cambio en tu portugués? ¿Qué percepciones tienes de los hablantes de portugués? (traducción del enunciado original en portugués).*

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tenían en cuenta que realizaban una actividad para la investigadora. La actividad se ha realizado por medio de la grabadora de un teléfono móvil, es decir, el soporte es de tipo tecnológico.

Marco de participación: después del examen final del curso, la profesora del grupo ha invitado a los aprendientes a una reunión en la sala de profesores para contestar algunas preguntas sobre el proceso de aprendizaje de portugués del grupo. La investigadora ha hecho las preguntas del guión y luego ha asumido el papel de moderadora, dejando espacio para

que los sujetos pudieran expresar su opinión sobre el tema. La actividad ha durado cerca de siete minutos. La profesora del grupo estaba presente. Los informantes han tenido en cuenta la destinataria, o sea, la investigadora, ya que se les ha explicado que se trataba de una entrevista para su tesis doctoral. La investigadora ha hecho la lectura previa de las preguntas y, enseguida, se les ha dado espacio para que discutieran el tema entre ellos. Las preguntas han sido formuladas previamente al día de la actividad, y fueron hechas en portugués, pero los sujetos han tenido libertad para hablar en el idioma que se sintieran más cómodos para expresar sus ideas. Han participado en la entrevista Roser, Remei, Pedro, Alex, Susi, Carlos, la profesora del grupo y la investigadora. De todos los encuestados, solo Carlos no formaba parte del grupo inicial del 2016.

A continuación, presentamos el cuadro analítico de la actividad. Recordamos que los criterios de la transcripción, la transcripción y el guión de la actividad se encuentran en el capítulo de los anexos de la presente tesis. En el cuadro se presentan fragmentos, como modo de ejemplificación. Hemos utilizado las iniciales del seudónimo de cada informante para ubicarlos en la transcripción. Así, en los fragmentos utilizados en el cuadro del análisis, tenemos: Alex (A), Remei (RE), Roser (RO), Susi (S), Pedro (P), Carlos (C), la profesora del grupo (Prof), la investigadora (D) y, cuando necesario, el Grupo (G).

FOCUS GROUP. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (*focus group*)

<p>Análisis interpretativo – Actividad 3 (2017-2018), nivel A2: “¿Qué relación tienes con el portugués?”</p>
<p>FOCUS GROUP</p>
<p>Los aprendientes empiezan la actividad no muy motivados, ya que han acabado de hacer un examen de portugués.</p>
<p>FRAGMENTO:</p>
<p>P: {(AC) a ver yo supongo} hoy es mal día para hablar de eso (DC) acabamos de hacer un examen} no estamos motivados:: ¡no sé! ((la <i>conversa de fondo sigue</i>)) pe::ro Si::, ¡hombre! “mhm” ¿empiezo?</p>
<p>G: ¡ya! {(AC) sí sí}</p>
<p>Lengua utilizada en la actividad: el castellano ha sido la lengua utilizada por la mayoría de los aprendientes, a excepción de la profesora del grupo y de la investigadora. Entre los</p>

aprendientes, Alex es el único aprendiente que habla en portugués y, por ello, sus colegas se ríen cada vez que él interviene en la conversación.

FRAGMENTO:

A: ((*empieza a hablar en portugués*)) *eu ainda nao | mas acho que tenho mais vocabulario | mais formas verbais || olha! senta aí! senta!* ((refiriéndose a la profesora del grupo que estaba de pie en este momento))

P: /tampoco es necesario hablar portugués | el portuñol es infinito ((Pedro utiliza la expresión *portuñol* refiriéndose a su colega Alex al hablar en portugués))

RE: quiere demostrar que ha aprovechado el año ((*refiriéndose a su colega Alex que es el único que habla en portugués en la entrevista*)) las oportunidades hay que aprovecharlas (risas) ((mirando hacia a la profesora del grupo))

A: {(AC) nao nao} hablo portuñol:: ¡eu sei! (risas)

La motivación del aprendizaje de portugués: el informante de seudónimo Pedro afirma que la razón ha sido la facilidad inicial y todos sus colegas de clase se muestran de acuerdo. Sin embargo, Pedro y sus colegas están de acuerdo de la dificultad que encuentran en la pronunciación. Según ellos, la pronunciación es muy complicada. Es decir, emerge la imagen del portugués como lengua de fácil aprendizaje inicial, pero que luego resulta que presenta dificultades, las cuales son compartidas por los colegas: las destrezas orales, dada la dificultad de la pronunciación. En este aspecto representado por medio del adverbio *my* que acompaña el adjetivo *complicada*.

FRAGMENTO:

P: yo:: cuando empecé portugués lo hice porque quería aprender una lengua y pensaba | que no sea ni alemán ni lenguas raras | quiero una lengua:: que sea bonita de escuchar y que:: | sea fácil:: a la hora de otras lenguas latinas:: pensé bueno:: ¡será más fácil:: ¡en tiempo):: y bueno:: yo diría eso | cuando empiezas a estudiar es muy fácil | por primer día por ejemplo | [...] ((refiriéndose a la *profesora actual del grupo y que también ha sido en el primer curso*)) no dijo ninguna sola palabra en castellano

S: [¡y se entendió todo!] ((*todos los participantes están de acuerdo con ello*))

P: entonces es muy fácil aprender los primeros días | otra cosa es ya lo que pase luego | pero para empezar::

RE: la pronuncia | ¿no? ((*interrupción de Remei a Pedro*))

P: claro | la pronunciación

RE: era algo que no me esperaba tan complicada

Valoración del portugués y otras lenguas: también en el fragmento anterior, notamos la presencia del estereotipo del alemán como lengua de difícil aprendizaje, representado por los adjetivos *difícil* y *rara*, en comparación con la lengua portuguesa. (*que no sea ni alemán ni lenguas raras | quiero una lengua:: que sea bonita de escuchar y que:: | sea fácil::*)

Los aprendientes inician la discusión en torno a la dificultad y la facilidad que tienen a la hora de aprender portugués, para explicar cómo podrían convencer a alguien a aprender el idioma. Es decir, aprender portugués se debe a la facilidad, y no a otro tipo de factor – por ejemplo, de orden económico.

Hemos observado una preocupación por parte de los aprendientes con los temas del aprendizaje de la gramática y de la pronunciación del portugués. Por ello, hay la imagen de que, para aprender “correctamente”, es necesario vivir en el país donde la lengua meta es la oficial. Sin embargo, la experiencia de haber visitado el país (Portugal) solo es un punto de motivación para aprender portugués – no necesariamente ve la situación como una ventaja de aprendizaje.

FRAGMENTO:

P: entonces es muy fácil aprender los primeros días | otra cosa es ya lo que pase luego | pero para empezar::

RE: la pronuncia | ¿no? ((*interrupción de Remei a Pedro*))

P: claro | la pronunciación

RE: era algo que no me esperaba tan complicada

RO: [exacto] exacto | yo les motivaría sobre lo que pueden ver con quien pueden hablar la cultura que hay por detrás y que siempre es mucho mejor compartir y hablar con la gente en su propia lengua sí que realmente quiere conocer la cultura || y además en un país tan próxima [pero] pero | también es verdad que por la experiencia con compañeros que visitar Portugal con nuestro nivel de portugués al final acabas hablando español porque es verdad que los portugueses hablan muy bien el español y saben más ellos de español que nosotros de portugués (risas) [eso] eso || y eso es el problema

C: entonces ese es el problema | cuando llegas a Portugal::

RE: [eso] eso es un problema | eso es un problema les quieres hablar en portugués | les hablas en portugués y te contestan en castellano

C: exactamente | creo que es un poco *handicap* eso | pero [sí sí] ((*todos a la vez y de acuerdo con el colega*)) | son muy buenas personas ((*mirando a la profesora del grupo*)) (risas)

P: sin inmersión en el país | la fonética es complicada para nosotros y la nasal | cuesta entender | ni estando enfermo sale bien (risas)

A: “ah” | *nem com o nariz fanboso!*

C: {AC} *no no* } creo que acabaré el quinto y seguiré diciéndolo mal... eran muito parecidas la 2 y:: la 3 (*refiriéndose a las preguntas de la entrevista*) / ¿cuál es la 3? ¿la pregunta? / ¿cómo describiríamos?

Seguidamente el informante de seudónimo Carlos (nuevo en el grupo, ya que no formaba parte de la formación inicial) narra su experiencia con el aprendizaje del alemán para justificar la facilidad en aprender portugués. Para Carlos, la motivación para aprender portugués sería a partir del punto de vista cultural, conocer nuevos países y personas (*a través del punto de vista cultural y:: decir:: oye | si puedes conocer a un país | puedes irte no solo a Portugal te puedes a Brasil te puedes ir a Cabo Verde*).

FRAGMENTO:

C: pero en mi caso es muy parecido a lo que te pasa a ti | porque a mi realmente estuve 6 años estudiando alemán y pasar al portugués es una especie de relax | ¿no? entre | lo que es el alemán y al portugués || y si quieres convencer a alguien no sé | había que mirar tal vez no sé | a través del punto de vista cultural y:: decir:: oye | si puedes conocer a un país | puedes

irte no solo a Portugal te puedes a Brasil te puedes ir a Cabo Verde te puedes ir a:: ¡yo que sé!

En seguida, la informante de seudónimo Roser corrobora la afirmación de su colega Carlos.

FRAGMENTO:

RO: [exacto] exacto | yo les motivaría sobre lo que pueden ver con quien pueden hablar la cultura que hay por detrás y que siempre es mucho mejor compartir y hablar con la gente en su propia lengua sí que realmente quiere conocer la cultura || y además en un país tan próxima [pero] pero | también es verdad que por la experiencia con compañeros que visitar Portugal con nuestro nivel de portugués al final acabas hablando español porque es verdad que los portugueses hablan muy bien el español y saben más ellos de español que nosotros de portugués (risas) [eso] eso || y eso es el problema

Otro punto relevante en la discusión que hemos observado es que los aprendientes saben que los datos de la entrevista que estamos recogiendo serán analizados por la investigadora que es brasileña. Por tanto, en cierto modo tienen cuidado al referirse a cuestiones sobre Brasil y los brasileños para que su discurso pueda ser complaciente con la destinataria. Ejemplo, cuando se les preguntan sobre qué creen de los hablantes de portugués y, contestan: [...] *si / muy formales si si los portugueses / los brasileños / un poco menos [...].*

FRAGMENTO:

S: ¿portugués o: | brasileños?

P: menos los oliveiras ((refiriéndose al apellido de la profesora del grupo)) (risas) {AC} ¡bom!} yo: ¡los encuentro muy educados!

RO: {AC} ¡sí sí!

RE: si | muy formales si si los portugueses | los brasileños | un poco menos

Prof: / *ela sabe bem* | *conta dos brasileiros* ((refiriéndose a Susi))

S: más informales *falam muito muito mais rápido* ((aquí mezcla el portugués con el castellano))

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués en el Focus group: el ámbito que aparece es principalmente el social, en sintonía con el ambiente cultural, representado por la *literatura*, los *viajes*, la *gastronomía*. Sin embargo, el aprendizaje de portugués es representado como objeto cognitivo, en el ambiente formal de aprendizaje.

FRAGMENTO:

C: || y si quieres convencer a alguien no sé | había que mirar tal vez no sé | a través del punto de vista cultural y:: decir:: oye | si puedes conocer a un país | puedes irte no solo a Portugal te puedes a Brasil te puedes ir a Cabo Verde te puedes ir a:: ¡yo que sé!

RO: [exacto] exacto | yo les motivaría sobre lo que pueden ver con quien pueden hablar la cultura que hay por detrás y que siempre es mucho mejor compartir y hablar con la gente en su propia lengua sí que realmente quiere conocer la cultura || y además en un país tan próxima [pero] pero | también es verdad que por la experiencia con compañeros que visitar Portugal con nuestro nivel de portugués al final acabas hablando español porque es verdad

que los portugueses hablan muy bien el español y saben más ellos de español que nosotros de portugués (risas) [eso] eso || y eso es el problema

El portugués como objeto cognitivo

FRAGMENTO:

P: yo:: a pesar de que quizás suspenda el examen | me veo mucho mejor (risas) | porque es como repetición | ayer cuando me estaba estudiando los verbos | yo pensaba es que ya me lo sé | ya me sé el pasado

RO: el año pasado hemos hecho bastante hincapié en todo esto entonces:: [también] también creo y mejor::

[...]

RE: se han asentado conocimientos | vocabulario | gramática | pero [pero] ((*inteligible*)) pero lo entendéis más | yo por ejemplo ((*conversa inteligible todos a la vez*)) | yo por ejemplo entiendo más

¿Cómo se sitúan respecto a lo que dicen?: el posicionamiento enunciativo de los aprendientes se muestra a través del uso de los tiempos verbales, reflejado en el presente del modo indicativo para explicar el momento actual y los tiempos del pretérito para narrar hechos pasados y experiencias con el portugués.

FRAGMENTO:

C: yo comparativamente desde cuando empecé he mejorado muchísimo más en vocabulario sobretodo ((*frase inteligible*)) más o menos con unas pocas palabras los puedes entender

Se combinan las conductas discursivas: narrativa, expositiva y argumentativa, ya que se sitúan e informan sobre hechos de su experiencia lingüística y expresa su opinión al respecto. La conducta discursiva que caracteriza el *Focus group* es la expositiva, ya que los aprendientes nos informan sobre las destrezas comunicativas y lingüísticas.

Al tratarse de opiniones, los sujetos utilizan la primera persona del singular y los pretéritos. Sin embargo, hemos observado en determinado momento, que el informante de seudónimo Pedro, al narrar el ejemplo de los franceses, cambia a segunda persona del singular – hecho que alude a su discurso una multiplicidad de voces (polifonía). La estrategia discursiva de Pedro (de citación de una experiencia) pone de manifiesto los aspectos de la diversidad lingüística, social e ideológica del sujeto.

FRAGMENTO:

[...]

P: es como en Francia | tu vas a Francia o les hablas en francés || o no:: (risas) ¡no te escuchan! entonces sería un poco así para que nosotros aprendiéramos más debería serlo así | pero claro vamos por allí y no ves nada::

[...]

En dicho trozo también se puede observar, según el punto de vista de Pedro, la actitud necesaria para el aprendizaje, que es valorada como positiva ([...] *no te escuchan! entonces sería un poco así para que nosotros aprendiéramos más debería serlo así | pero claro vamos por allí y no ves nada*).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del *Focus group*

Principalmente, los informantes destacan el aprendizaje adquirido a través de la experiencia de cada uno, lo que demuestra el uso de expresiones como: *pero en mi caso, creo que*. El posicionamiento enunciativo global es el personal, afectivo. Hay una marca de tres tiempos en la entrevista, y los aprendientes son conscientes del antes, del ahora y hacen planes futuros con el idioma.

FRAGMENTO:

[...]

P: yo:: cuando empecé portugués lo hice porque quería aprender una lengua y pensaba

[...]

RE: era algo que no me esperaba tan complicada

[...]

P: yo:: a pesar de que quizás suspenda el examen | me veo mucho mejor (risas) | porque es como repetición | ayer cuando me estaba estudiando los verbos | yo pensaba es que ya me lo sé | ya me sé el pasado

RO: el año pasado hemos hecho bastante hincapié en todo esto entonces:: [también] también creo y mejor::

RE: yo también me siento capaz ahora de hablar UN POCO

D: {(AC) ¿un poco?}

RE: con portugueses, mientras que el año pasado ... no “Mhm” no podía

P: {(AC) ¡yo igual!} Pu::es |

S: {(AC) ¡chica! ¡yo igual!} todavía no he hecho el *click* de lanzarme a:: realmente hablar en portugués

A: ((*empieza a hablar en portugués*)) *eu ainda nao | mas acho que tenho mais vocabulario | mais formas verbais | olha! senta aí! senta!* ((refiriéndose a la profesora del grupo que estaba de pie en este momento))

[...]

C: {AC} *no no* } creo que acabaré el quinto e seguiré diciéndolo mal... eran *muito* parecidas la 2 y:: la 3 (refiriéndose a las preguntas de la entrevista) / ¿cuál es la 3? ¿la pregunta? / ¿cómo describiríamos?

Los entrevistados tienen la misma preocupación con el aprendizaje de los tiempos verbales y la pronunciación.

FRAGMENTO:

P: yo:: a pesar de que quizás suspenda el examen | me veo mucho mejor (risas) | porque es como repetición | ayer cuando me estaba estudiando los verbos | yo pensaba es que ya me lo sé | ya me sé el pasado

[...]

La idea de que para hablar bien el idioma tienen que dominar la gramática está muy presente; por ejemplo, la informante de seudónimo Remei solo se ve capaz de comunicarse con portugueses (la profesora del grupo en este periodo es portuguesa). Sin embargo, según Pedro, hay un avance en su aprendizaje. Los informantes Remei, Roser y Susi aún no se ven capaces de hablar en portugués, y Pedro un poco. Este aspecto entre los entrevistados es un

punto de reflexión curioso, porque si pasan de no entender nada a entender un poco, entonces sí que ha habido un cambio. En este caso, podemos sugerir una contradicción en cómo ven su proceso de aprendizaje. Lo que pasa es que entienden más que antes pero aún no se sienten capaces de hablar.

La idea de hablar bien les limita – algo que desde nuestra lectura se debe, quizás, al hecho de que “porque hablar es hablar bien”, o sea, de que piensan de acuerdo con el ideal de perfección que ellos conciben y debido al miedo a exponerse al ridículo.

FRAGMENTO:

RE: yo también me siento capaz ahora de hablar UN POCO

D: {(AC) ¿un poco?}

RE: con portugueses, mientras que el año pasado ... no “Mhm” no podía

P: {(AC) ¡yo igual!} Pu::es |

RO: {(AC) ¡yo todavía no!}

C: Pu::es | ¡yo pienso igual!

S: {(AC) ¡chica! ¡yo igual!} todavía no he hecho el *click* de lanzarme a:: realmente hablar en portugués

A: ((*empieza a hablar en portugués*)) *eu ainda nao | mas acho que tenbo mais vocabulario | mais formas verbais || olha! senta aí! | senta!* ((refiriéndose a la profesora del grupo que estaba de pie en este momento))

[...]

RE: quiere demostrar que ha aprovechado el año ((refiriéndose a su colega Alex que es el único que habla en portugués en la entrevista)) las oportunidades hay que aprovecharlas (risas) ((mirando hacia a la profesora del grupo))

A: {(AC) nao nao} hablo portuñol:: ¡eu sei! (risas)

RE: se han asentado conocimientos | vocabulario | gramática | pero [pero] ((*inteligible*)) pero lo entendéis más | yo por ejemplo ((*conversa inteligible todos a la vez*)) | yo por ejemplo entiendo más

RO: claro entiendo más | pero me cuesta todavía hablarlo

C: yo comparativamente desde cuando empecé he mejorado muchísimo más en vocabulario sobretodo ((*frase inteligible*)) más o menos con unas pocas palabras los puedes entender

A: *mas acho que | falo pra mim | que:: verdadeiramente es mais a vergonha de falar mal que nao saber falar* (risas) ((conversa de fondo)) ¡vamos! ((risas de los colegas cada vez que Alex habla en portugués)) como parte vamos (risas)

RO: {(AC) ¿yo?} vergüenza zero zero (risas) ((*frase inteligible*))

C: ¿pero entonces también en los exámenes | ¿no?

RE: yo creo que lo difícil es con quien hablas | ¿no?

S: ¡también!

[...]

A partir de los trechos anteriores, también podemos observar que Alex es consciente de que las creencias que tienen sus colegas, de lo que significa hablar bien, son limitantes.

FRAGMENTO:

A: *mas acho que | falo pra mim | que:: verdadeiramente es mais a vergonha de falar mal que nao saber falar* (risas) ((conversa de fondo)) ¡vamos! ((risas de los colegas cada vez que Alex habla en portugués)) como parte vamos (risas)

[...]

Las imágenes que ensalzan al hablante nativo también se justifican en la oportunidad de desarrollo de las destrezas orales y en una preferencia hacia el aula en la que solamente se trabaje con la lengua objeto de estudio. Hablante nativo entendido como conocedor de la realidad y teniendo dominio total de las destrezas lingüísticas de la lengua meta.⁹⁵ O sea, ideal e idealizado, propuesto en las aportaciones de Carrasco y Sánchez-Quintana (2013). Según las autoras, muy relacionada con la idealización de competencia, como la de nativo, se expresa sin estar fundamentada explícitamente en ninguna teoría, y a pesar, incluso, de contar con evidencias en contra. Creencia que contribuye en la imagen de la competencia del hablante nativo ideal(izado) como expectativa didáctica, el aprendizaje en inmersión o contexto endolingüe como supuesto marco óptimo para el aprendizaje de una lengua. Una imagen extendida y arraigada que hace referencia a que aprender una nueva lengua implica convertirse en un hablante nativo ideal, o hablar y escribir de forma muy cuidadosa. Desde nuestro punto de vista, dicha imagen es una falacia.

A partir de la actividad *focus group* hemos observado surgir la imagen del *qué significa aprender portugués para los entrevistados*: es una herramienta de socialización, de construcción en las relaciones interpersonales y en el crecimiento personal. La noción de portugués hablado de diferentes maneras que había aparecido en las actividades anteriores parece haberse difuminado. Se ve reafirmado el mito de la fonética para hablar bien y de ser hablante nativo para ser bien entendido. La lengua portuguesa sigue siendo representada como objeto de enseñanza y aprendizaje, objeto cognitivo (fácil en comparación a otras lenguas), como objeto cultural (turismo, manifestación cultural o gastronomía), instrumento de construcción de relaciones interpersonales (comunicación), instrumento de construcción y afirmación de identidades colectivas (el sujeto en tanto que aprendiente y comunicador, la lengua meta más allá del entorno educativo).

En esta actividad aparece el autoestereotipo español, representado de manera negativa, como el turista invasor, y el francés, el que por no hablar otro idioma ayuda en el aprendizaje de la lengua.

FRAGMENTO:

C: y eso que los españoles nos comportamos en Portugal como si fuéramos a la tierra conquistada (risas) el turista español es insoportable y:: se comportan como si aquello fueran las colonias | por eso hay que tener muy buena voluntad | mucha educación para aguantarnos

[...]

P: es como en Francia | tu vas a Francia o les hablas en francés || o no:: (risas) ¡no te escuchan! entonces sería un poco así para que nosotros aprendiéramos más debería serlo así | pero claro vamos por allí y no ves nada::

⁹⁵ Recordemos que, tal y como se ha mencionado en el MARCO TEÓRICO, desde la visión simbólica e interpretativa de la antropología (Geertz, 2003), la cultura es un conjunto de símbolos que interpretamos y al que atribuimos significado. La noción de “hablante nativo” sí que es un concepto muy interiorizado y comprendido.

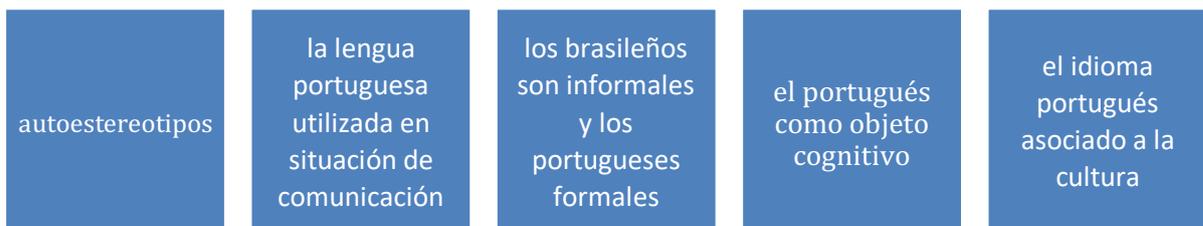
[...]

Observamos el reconocimiento del *otro* como un individuo diferente, que no forma parte de la comunidad propia. El informante de seudónimo Carlos, al reconocer la existencia de un *otro*, el propio asume su identidad. El sujeto explica que no debe considerarse un comportamiento ofensivo, sino más bien una característica intrínseca, una forma de ser de los turistas españoles. Es decir, el autoconcepto como personas que, en ocasiones, muestran juicios: *el turista español es insoportable, mucha educación para aguantarnos*. O sea, emerge el conjunto de estereotipos hacia la otredad (Said, 1998).⁹⁶

Los diferentes tipos de estereotipos y representaciones perpetradas por la sociedad – reflejados, por ejemplo, en las afirmaciones de la informante de seudónimo Remei: “[...] *si /muy formales si si los portugueses /los brasileños /un poco menos*”, o en la declaración de Carlos sobre los turistas españoles: “[...] *el turista español es insoportable*”.

Palabras clave: *lenguas raras, alemán, bonita de escuchar, fácil, pronunciación, gramática, complicada, cultura, Portugal, francés, Francia, vocabulario, portugués, vergüenza, turistas, acento, brasileños, portugueses*

Imágenes seleccionadas a partir de la Actividad 3 por el *focus group*:



5.2.1.2 Síntesis global del análisis – Curso 2017-2018 nivel A2: segundo curso de tres

Tal y como hemos explicado en la introducción de nuestro capítulo, para sintetizar el análisis del curso 2017-2018 presentamos el cuadro que ilustra los informantes que han realizado (y con qué frecuencia) las tareas. Recordamos que en el primer curso de tres del estudio longitudinal hubo un total de 12 informantes y un total de tres actividades.

En la primera columna a la izquierda, en vertical, se encuentran los seudónimos de los sujetos que han asistido a las clases y realizado las tareas. En las columnas del medio se encuentran el tipo de actividad y la fecha en que fueron realizadas. En la última columna, a la derecha, presentamos el número total de tareas realizadas por cada informante correspondiente al periodo del curso. Al final del cuadro, en horizontal y marcado en color, podemos observar el total de sujetos que han participado en la tarea.

⁹⁶ Cf. el apartado *La otredad cultural*, en el subapartado 2.1.2 *La interculturalidad* del MARCO TEÓRICO de la tesis.

Tabla 15 Frecuencia informante/actividad: estudio longitudinal (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres

Actividades realizadas en el periodo y fecha de realización				
Seudónimo	Narrativa visual 09/10/2017	Texto reflexivo 24/01/2018	<i>Focus group</i> 23/05/2018	Nº total de actividades realizadas por los informantes
Alex	★	-	★	2
Remei	★	★	★	3
Roser	★	★	★	3
Susi	★	★	★	3
Pedro	★	★	★	3
Nº total de informantes por actividad: estudio longitudinal (2017-2018), nivel A2: segundo curso de tres				
	5	4	5	

Elaboración propia

Leyenda:

★ actividad realizada por el sujeto

- actividad no realizada por el sujeto

Hemos observado, en una comparación entre el curso anterior (2016-2017, nivel A1) y el presente (2017-2018, nivel A2), que ha habido una evolución de algunas de las imágenes, es decir, una desestabilización; por ejemplo, la ampliación de los hablantes de portugués a China (Macao). Aparte, algunos sujetos, además de la introducción de países de habla portuguesa, hacen referencia a la historia de la época de los viajes de Portugal a África y a Asia. No obstante, no se puede decir que haya habido un gran cambio, ya que los aprendientes siguen representando una lengua portuguesa estereotipada, a la que asocian las vacaciones, la música, la gastronomía y la familia; muy poco se ha tratado sobre otros contextos (por ejemplo, el valor económico o científico).

La diversidad lingüística e intercultural es constantemente representada y traducida a referencias como banderas, palabras y símbolos a otros idiomas y países (España, Cataluña, Portugal y Brasil), que coinciden con las lenguas maternas, lo que demuestra que los

aprendientes son conscientes de la diversidad lingüística y cultural de su alrededor, pero no de la lengua portuguesa.

Los aprendientes transmiten la sensación de poder entender mejor la lengua portuguesa, pese algunas dificultades a la hora de hablar, con la pronunciación (nasalización de la /nh/), la escritura (por interferencia de las lenguas maternas) y los tiempos verbales. Es decir, coinciden en que ha habido un avance, que son capaces de entender más, pero no de hablar, porque aún no sienten que están lo suficientemente preparados. Algunos de ellos se lanzan a hablar y escribir en portugués (como ejemplo, el informante de seudónimo Alex, en la actividad *focus group*). Se ha mantenido la imagen de la importancia de la inmersión lingüística en el país de la lengua meta para la mejora en la pronunciación y para el hablar “bien” el idioma.

También hemos visto la imagen del hablante de LE, reflejada en las destrezas orales, en contraposición a la dificultad que presentan muchos aprendientes en este aspecto; como ejemplo citamos un fragmento de Susi (extraído de la Actividad 2 (2017-2018), nivel A2) – “[...] *É muito importante conseguir alcançar um sotaque o mais semelhante possível ao português*” – en el que dicho aspecto se ve expresado por medio del adverbio *muy* (“muito”) y el adjetivo *importante*. Además, esta imagen representa la noción que tienen muchos de los aprendientes sobre una sola manera de hablar portugués⁹⁷ y la actitud frente al aprendizaje.

El portugués sigue ocupando el estatus de un idioma secundario en comparación a otras LE, mientras que el inglés emerge como lengua más importante por su valor pragmático. Se mantiene la imagen de una lengua portuguesa con mayor carga afectiva para estos aprendientes – quienes, por cierto, la representan en situaciones comunicativas, generalmente felices, de socialización o adquisición lingüística en el ámbito educativo. Las destrezas orales emanan con mayor frecuencia como aspecto de preocupación en la adquisición del idioma.

⁹⁷ Estos son algunos de los mitos que conforman un prejuicio muy presente en la cultura brasileña: la lingüística. Para una profundización en la temática de la confusión entre lenguaje y gramática normativa (que no es el lenguaje, sino sólo una descripción parcial del mismo), véase la obra sobre prejuicio lingüístico de Marcos Bagno (1999).

Hemos visto una movilización de la imagen del portugués y sus hablantes; lo que antes solo hacía referencia a Brasil y Portugal ahora se ha ampliado, como se puede percibir en la narrativa de Pedro (Actividad 2 (2017-2018), nivel A2): “[...] *Por outro lado, acho que o português é importante, é a terceira língua falada no ocidente. A sua cultura é muito conhecida no mundo*”.

En comparación con el curso pasado, la frecuencia de las imágenes de carácter afectivo ha disminuido, y las imágenes que reflejan el carácter cognitivo han aumentado. Se ha notado un aumento en las imágenes que representan la preocupación del sujeto con la pronunciación “perfecta” del portugués. (véanse los ANEXOS de la presente tesis, con la frecuencia de las categorías de las imágenes en esta investigación).

Curso 2018-2019 nivel B1: tercer curso de tres

Dedicamos este apartado al análisis de las actividades realizadas en el nivel B1 del curso de portugués, ocurridos entre septiembre de 2018 y mayo de 2019.

En esta etapa se han aplicado tres tareas: primero, una narrativa visual, realizada en 3 de octubre de 2018, con la que fueron recogidas cuatro muestras (Alex, Remei, Roser y Pedro); segundo, una biografía lingüística realizada en 21 de enero de 2019, en que fueron recogidas tres muestras (Remei, Roser y Pedro); y por último una entrevista individual con cada uno de los aprendientes, realizada en 8 de mayo de 2019, en que fueron recogidas tres muestras (Roser, Remei y Pedro).

Resaltamos que el número de aprendientes en este nivel se ha reducido a cuatro (Alex, Roser, Remei y Pedro), es decir, ha cambiado el número de sujetos que han empezado el curso en 2016 (12 aprendientes), y hemos estado acompañando. Cabe resaltar que forman parte de este curso un mayor número de aprendientes, provenientes de otros grupos de la misma escuela, de otros centros educativos o que han ingresado mediante acceso por prueba de nivel, pero hemos descartado sus actividades por no formar parte del grupo inicial. Seguidamente presentamos cada una de las actividades siguiendo su orden cronológico.

**Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?”
(texto acompañamiento de la narrativa visual)**

Los datos recogidos en la actividad del día 3 de octubre de 2018 forman parte de la tercera y última narrativa visual de nuestro estudio longitudinal; en ella los aprendientes debían dibujar cómo se sentían en relación a la lengua portuguesa.

Al igual que las narrativas visuales anteriores,⁹⁸ recordamos que a las narrativas visuales se les debía acompañar con un pequeño texto escrito con la interpretación del propio sujeto sobre su dibujo.

<p>Enunciado de la actividad: <i>Cuéntanos a través de un dibujo tu relación con la lengua portuguesa</i> (traducción del enunciado original en portugués).</p>
--

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tenían en cuenta que realizaban una actividad para la investigadora. La actividad se ha redactado por medio de ordenador, es decir, el tipo de escritura y el soporte es el tecnológico; sin embargo, la tarea ha sido impresa y entregada a los aprendientes en clase para que la dibujaran a mano.

Marco de participación: la actividad se ha realizado a la última hora de la clase y ha durado cerca de 25 minutos. Los informantes han tenido en cuenta la destinataria, o sea, la investigadora, ya que se les ha explicado que se trataba de una tarea para los estudios de investigación. La profesora del grupo ha hecho la lectura del enunciado con el grupo y dado las instrucciones de realización de la tarea. Además, la investigadora ha explicado previamente la actividad a la profesora.

En esta actividad hemos recogido cuatro muestras. Han participado de esta actividad los informantes de seudónimo Alex, Remei, Roser y Pedro.

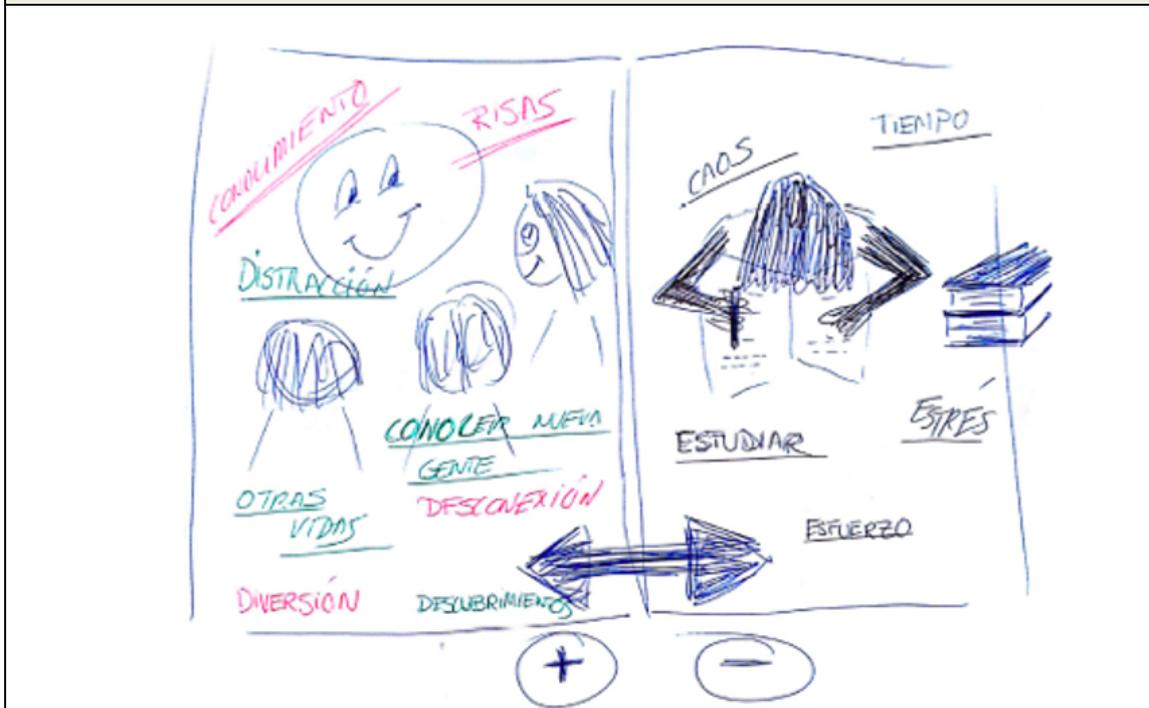
Cuadro analítico de la Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

⁹⁸ Cf. *Actividad 2 (2016-2017) nivel A1* y *Actividad 1 (2017-2018) nivel A2*.

REMEI. Cuadro analítico de la Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

REMEI



Análisis interpretativo – Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

La informante de seudónimo Remei representa dos situaciones en su narrativa: a la izquierda del dibujo, una positiva; a la derecha otra, negativa. Estas imágenes reflejan el lado bueno de aprender un idioma y el lado negativo. Del lado bueno ella asocia palabras y expresiones como *conocimiento*, *risas*, *distracción*, *conocer nueva gente*, *otras vidas*, *descubrimientos*, *diversión*; del lado negativo: *caos*, *tiempo*, *estudiar*, *estrés*, *esfuerzo*. Observamos, por primera vez, palabras de carácter negativo en sus representaciones visuales.

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: castellano, no hay alternancia de lenguas.

Interpretación de las imágenes: hay dos ambientes – de un lado, relajado y positivo; del otro, con aspectos negativos que se asocian al proceso de enseñanza y al aprendizaje de portugués.

Característica de las imágenes: contexto de aprendizaje ambiguo. El aprendizaje sólo ocurre en el contexto educativo.

Palabras clave: *conocimiento, risas, distracción, conocer nueva gente, desconexión, otras vidas, diversión, descubrimiento, caos, tiempo, estudiar, estrés, esfuerzo*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Remei:



ROSER. Cuadro analítico de la Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

ROSER



Análisis interpretativo – Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

La informante de seudónimo Roser ha seguido ampliando su significación sobre aprender portugués; en su primera narrativa visual, lo había representado en tres momentos: aprender portugués como un *hobby*, en la construcción de relaciones interpersonales, viajar y en la manifestación cultural. En su segunda narrativa visual, a pesar de que estos elementos también se hicieron presentes, ha añadido nuevos momentos relacionados con la actividad mental y con sus planes futuros: *viajar* y *vivir en Portugal*, y a través de la palabra *futuro* (lo que espera) (cf. su cuadro analítico para la Actividad 1 (2017-2018), nivel A2). Ahora, en su tercera narrativa visual, acrecienta el globo terrestre a su representación y asocia la lengua a otras lenguas, tal como el italiano. Parece que ahora ella vive un momento en que mezcla las lenguas que conoce – se lo podemos ver expresado en la frase *falar várias línguas mescladas* (“hablar varias lenguas mezcladas”, en español), y también con las palabras *tchau, posso, gallego, catalán*. Asocia la lengua a naciones, a partir de los mapas, y hace diferencia entre los diferentes tipos de portugués existentes: por ejemplo, al escribir *portugués de Brasil*.

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: portugués, con alternancia de su lengua materna.

Interpretación de las imágenes: ambiente más internacional en comparación con las imágenes de sus narrativas visuales anteriores, es decir, la informante amplía su horizonte al mundo, a otras culturas, con una interrelación entre culturas y observando las lenguas de forma comparativa.

Característica de las imágenes: de connotación positiva; no hay imágenes de connotación negativa.

Palabras clave: *Torre de Pízza, italiano, pizze, carnaval de Brasil, hablar varias lenguas mezcladas, francés, español, catalán, gallego, cerebro (brain), portugués de Brasil.*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Roser:

asociación entre lengua
y cultura

hablar portugués es
mezclar varios idiomas

los idiomas representados
de manera estereotipada
a partir de objetos
identificativos

PEDRO. Cuadro analítico de la Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

Narrativa visual de la Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

PEDRO



Análisis interpretativo – Actividad 1 (2018-2019) nivel B1: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual)

La tercera narrativa visual del informante de seudónimo Pedro cambia completamente con relación a la segunda narrativa que ha producido – en esta presentaba más elementos de afectividad, en su caso, asociados a Portugal y a Brasil. Se podía ver un corazón atravesado por una flecha, con elementos musicales y de manifestación cultural. Él también asociaba la lengua a estas dos naciones (Portugal y Brasil). A pesar de seguir asociando lengua a nación, su concepto se ha ampliado y, ahora, incluye el portugués de los países de África. El enfoque de su narrativa visual es de carácter sociolingüístico, representados por los viajes y la diversidad de países.

Lengua utilizada en el texto junto a la imagen: portugués; no hay alternancia con otras lenguas.

Interpretación de las imágenes: las imágenes se ubican en un ambiente sociocultural, quizás con una connotación de ambiente laboral, reflejada por el modelo de maleta de viaje. Encontramos elementos de connotan positividad en relación al portugués, y no hay imágenes que remiten al negativo.

Palabras clave: *buen viaje, Angola, Cabo-Verde, Moçambique, Santo Tome, Guinea Bissau, Portugal*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Pedro:



Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

La segunda actividad realizada en el tercer año lectivo consistió en la producción de una breve biografía lingüística, con base en la *Biografía lingüística del portfolio europeo de las lenguas*: modelo acreditado nº 06.2000 (EAQUALS-ALTE), España.

Enunciado de la actividad: *Biografía lingüística*

1. Mis objetivos para el aprendizaje de lenguas	Cuéntanos por qué estudias la lengua y cuáles son tus habilidades lingüísticas más importantes.
2. El historial de mi aprendizaje de lenguas	Cuéntanos tus experiencias en el aprendizaje de lenguas por orden cronológico.
3. Mis experiencias lingüísticas e interculturales más significativas	Cuéntanos tus experiencias lingüísticas e interculturales más importantes en referencia a tus lenguas maternas y extranjeras.

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tenían en cuenta que realizaban su biografía lingüística para la investigadora. La actividad se ha redactado por medio de ordenador, es decir, el tipo de escritura y el soporte es el tecnológico; sin embargo, la tarea ha sido impresa y entregada a los aprendientes en clase para que la realizaran en casa.

Marco de participación: las hojas impresas con la actividad han sido entregadas al final de la clase del día 21 de enero de 2019. Los aprendientes debían realizarla en casa, y tenían como fecha límite de entrega el 8 de mayo de 2019. La profesora del grupo les ha hecho la lectura de la tarea y dado las instrucciones. El documento completo nos ha sido devuelto en la clase del día 8 de mayo de 2019. Han participado de esta actividad los informantes de seudónimo Remei, Roser y Pedro.

Cuadro analítico de la Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

REMEI. Cuadro analítico de la Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

Transcripción de la respuesta de la Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

REMEI

1. *Quiero aprender portugués por conocer otra lengua. Realmente no lo necesito para mí día a día, para mí lo más importante de aprender una lengua es poder comunicarme con los demás. Y cómo me encanta leer, disfruto mucho cuando puedo hacerlo en una lengua que no es la mía propia. Aprendo a base de repetir y repetir y en lo que el habla se refiere que puedo comunicarme en ella.*
2. *3 años de francés [...], no lo uso de forma continuada. Es un idioma extranjero que me gusta leer. 2 años de portugués, puro hobby.*
3. *Experiencias culturales cómo tal no he tenido, lo que sí me encanta viajar y he viajado mucho. Pero mis interacciones en estos países se centran en cuestiones turísticas, no he hecho nunca una inmersión lingüística como tal.*

Análisis interpretativo – Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

Lengua utilizada en la actividad: castellano; no hay alternancia con otras lenguas.

Temática del discurso: en su discurso aparecen hechos de su vida que representan su interacción con el portugués (“*realmente no lo necesito para mí día a día, para mí lo más importante de aprender una lengua es poder comunicarme con los demás. Y cómo me encanta leer, disfruto mucho cuando puedo hacerlo en una lengua que no es la mía propia*”). De acuerdo con Remei, ella no necesita aprender portugués, así que lo hace por placer; hay el gusto por la lectura en versión original.

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el personal, en sintonía con el ambiente cultural (literatura y viaje).

Valoración del portugués y otras lenguas: considera los idiomas como un *hobby* a partir del cual podrá disfrutar de los viajes culturales y de la lectura.

Estatus de las lenguas: su primera lengua extranjera es el francés; parece ser que, para la informante, los idiomas son herramientas para la comunicación (“*es poder comunicarme con los demás*”) y para la lectura (“*me encanta leer, disfruto mucho cuando puedo hacerlo en una lengua que no es la mía propia*”).

¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: la conducta discursiva que caracteriza la narrativa de Remei es la expositiva, ya que nos informa sobre las destrezas comunicativas y lingüísticas (“*aprendo a base de repetir y repetir y en lo que el habla se refiere que puedo comunicarme en ella*”). Comenta no haber tenido experiencias culturales, pero su discurso es contradictorio porque, al mismo tiempo, dice que le encanta viajar y que ha viajado mucho – en este sentido podemos interpretar los viajes como experiencias interculturales. El posicionamiento enunciativo global es el personal. A partir de los tiempos verbales en los tiempos pretérito y presente de indicativo, se sitúa en el ahora (*quiero aprender, no lo necesito*), en el antes (*no he*

tenido, he viajado mucho). Observamos el aprendizaje en contexto formal y la importancia de una inmersión lingüística (*pero mis interacciones en estos países se centran en cuestiones turísticas, no he hecho nunca una inmersión lingüística como tal*).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Remei:

- el portugués aparece como objeto cognitivo y prevalece el ambiente de inmersión lingüística como facilitador de dicho aprendizaje;
- el portugués es representado como objeto cultural (reflejado en los viajes);
- instrumento de construcción de relaciones interpersonales, en la comunicación (*poder comunicarme con los demás*); es decir, el sujeto en tanto que aprendiente y comunicador, la lengua meta más allá del entorno educativo.

Palabras clave: *comunicarme, leer, cuestiones turísticas, inmersión lingüística*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Remei:



ROSER, Cuadro analítico de la Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

Transcripción de la respuesta de la Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

ROSER

1. *O principal objetivo pelo qual estudo português é principalmente porque gosto muito da cultura, da gente e porque tenho namorado e amigos portugueses. Há uns catorze anos que faço uma ou duas viagens ao ano para visitar as regiões portuguesas. O mais importante para mim foi entender quando a gente fala e poder ler, por exemplo, uma ementa, importante para experimentar e desfrutar da gastronomia. A melhor maneira, sem dúvida para aprender um idioma, é poder residir uma temporada no país de origem da língua.*
2. *De criança: castelhano na escola, catalão em casa; de jovem catalão e castelhano na escola; inglês básico na escola; na vida profissional: convivência com o catalão e o espanhol, línguas oficiais na Catalunha. Italiano: autodidata. Contato com amigos italianos, não estudei, mas aprendi escrevendo cartas e e-mails. 2016: estudo português na Escola [...].*
3. *Desde 2003 e por causa de um hobby, comecei a viajar a Portugal uma ou duas vezes por ano, sempre a um lugar diferente. Tive a oportunidade de visitar cidades como Lisboa, Porto, Sintra, Setúbal e por isso despertou meu interesse pela cultura, a língua e a gastronomia portuguesa. Além disso, tenho namorado português e desejo ir por um período de dois meses para Lisboa no próximo ano para desenvolver minha aprendizagem.*

Análisis interpretativo – Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

Lengua utilizada en la actividad: portugués, no hay alternancia con otras lenguas.

Temática del discurso: en su discurso se organiza en torno del placer y el gusto por aprender la lengua portuguesa (“*o principal objetivo pelo qual estudo português é principalmente porque gosto muito da cultura, da gente e porque tenho namorado e amigos portugueses*”). Aparecen hechos de su vida familiar que representan su interacción con el portugués, como por ejemplo los viajes, su novio portugués.

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el personal, en sintonía con el ambiente cultural (los viajes y la gastronomía).

Valoración del portugués y otras lenguas: considera la experiencia de haber visitado el país (Portugal) un punto de motivación para aprender portugués, sin embargo, no necesariamente ve la situación como una ventaja de aprendizaje. Éste fenómeno también lo hemos observado en la narrativa anterior, de la informante de seudónimo Remei (“*pero mis interacciones en estos países se centran en cuestiones turísticas*”). Otro punto en común entre las dos informantes (Remei y Roser) es que ambas asumen ser necesario una inmersión lingüística para el aprendizaje de portugués. Por un lado, Remei afirma: “*no he hecho nunca una inmersión lingüística como tal*”, y Roser afirma que la mejor manera (sin duda) de aprender un idioma es residir una temporada en el país de origen de la lengua (“*a melhor maneira, sem dúvida para aprender um idioma, é poder residir uma temporada no país de origem da língua*”). Por ello, nos llama la atención y nos parece curiosa la invisibilidad de las situaciones potenciales de aprendizaje en contexto no formal.

Estatus de las lenguas: los idiomas ocupan un lugar en el ámbito afectivo, el aprendizaje se da por el placer y por la utilidad de los idiomas como herramientas en la comunicación (“*contato com amigos italianos*”, “*nao estudei mas aprendi escrevendo cartas e e-mails*”).

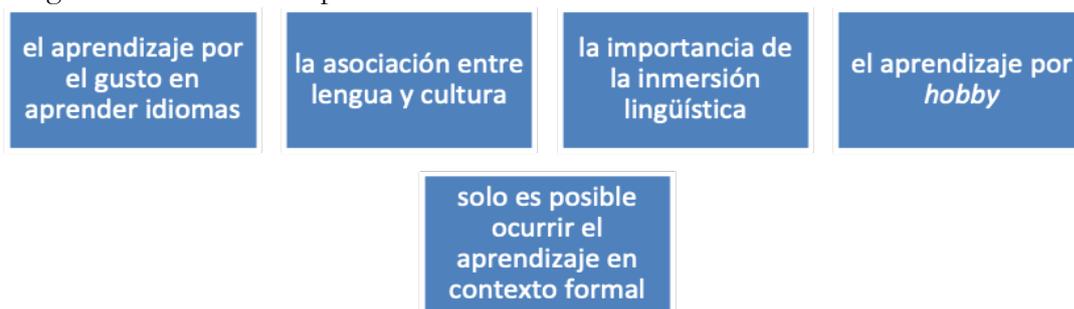
¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: la conducta discursiva que caracteriza la narrativa de Roser es la expositiva, ya que nos informa sobre las destrezas comunicativas y lingüísticas (“*O mais importante para mim foi entender quando a gente fala e poder ler, por exemplo, uma ementa, importante para experimentar e desfrutar da gastronomia*”). El posicionamiento enunciativo global es el personal, es decir, sus viajes, su novio y sus amigos. Roser marca un *ahora* estudiando portugués con las limitaciones que tiene y, para finalizar, hace planes futuros para cuando haya terminado el curso (“*desejo ir por um período de dois meses para Lisboa no próximo ano para desenvolver minha aprendizagem*”).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Roser:

- el portugués representado como objeto de enseñanza y aprendizaje se da en contexto formal o en contexto de inmersión lingüística. Las situaciones potenciales de aprendizaje en contexto no formal (por ejemplo, las que se dan en los viajes turísticos) no son consideradas;
- el portugués representado como objeto afectivo;
- el portugués representado como objeto cultural (las manifestaciones culturales, reflejadas en la gastronomía y en los viajes turísticos) y como instrumento en la comunicación.

Palabras clave: *gusto por la cultura, novio portugués, país de origen de la lengua, viajes, gastronomía, interese, castellano, catalán, inglés, italiano, hobby, autodidacta, Lisboa, aprendizaje*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Roser:



PEDRO. Cuadro analítico de la Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)

<p>Transcripción de la respuesta de la Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)</p> <p>PEDRO</p> <p>1. <i>Quiero aprender portugués porque me gustan las lenguas y me ayudan a ejercitar el cerebro. Será la sexta lengua después del castellano, catalán, inglés, francés e italiano. Lo más importante es poder comprender a la gente cuando habla y que te comprendan cuando lo hablas tú. Se aprende mejor haciendo ejercicios y trabajos. Ayuda mucho también oír a diferentes personas. Creo que a la escuela le falta laboratorio de idiomas para practicar la escucha y corregir nuestra fonética.</i></p> <p>2. <i>6/7 años: oír hablar francés a clientes de mi padre; 8-15 años: cursos de francés en el bachillerato; 18/22 años: inglés en Londres + proficieny en Barcelona; 30/35 años: oír italiano en viajes a Italia, visitar clientes en Francia hablando francés pero trabajando en multinacional americana; 50/65 años: trabajar en otra multinacional americana; 65/68 años: estudiar italiano en el Institutí di Cultura en Barcelona; 69/70 años: aprender portugués en la [...].</i></p> <p>3. <i>Visitar a Francia y Bélgica con oportunidad de hablar francés. Dirigir la filial francesa de una multinacional americana, viajes frecuentes a Italia donde el contacto con la lengua italiana estimuló mi deseo de aprenderla.</i></p>
<p>Análisis interpretativo – Actividad 2 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación con el portugués y tus otras lenguas?” (biografía lingüística)</p> <p>Lengua utilizada en la actividad: castellano; no hay alternancia con otras lenguas.</p> <p>Temática del discurso: en su discurso aparecen hechos de su vida profesional que representan su interacción con el portugués y el motivo por el que lo estudia (“<i>quiero aprender portugués porque me gustan las lenguas y me ayudan a ejercitar el cerebro</i>”).</p> <p>Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el profesional, en sintonía con el ambiente de aprendizaje formal (los cursos de idiomas y los certificados de los exámenes de inglés).</p> <p>Valoración del portugués y otras lenguas: considera el portugués como una lengua más en el conjunto de lenguas extranjeras que ya habla; ve la situación como una forma de ejercicio mental.</p>

Estatus de las lenguas: otra vez surge el mito de la fonética para hablar bien, de que el hablante tiene que ser nativo para ser entendido (“*creo que a la escuela le falta laboratorio de idiomas para practicar la escucha y corregir nuestra fonética*”).

¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: la conducta discursiva que caracteriza este fragmento es la expositiva, ya que nos informa sobre las destrezas comunicativas y lingüísticas. Además, el informante expone su punto de vista de la mejor manera para aprender un idioma (“*se aprende mejor haciendo ejercicios y trabajos. Ayuda mucho también oír a diferentes personas. Creo que a la escuela le falta laboratorio de idiomas para practicar la escucha y corregir nuestra fonética*”). Se le nota una preocupación con la pronunciación, hecho que también le hemos podido observar en la Actividad 3 (2017-2018), nivel A2, con el *Focus group*). El posicionamiento enunciativo global es el personal, el informante marca los diferentes tiempos de aprendizaje de acuerdo con la edad en que ha tenido contacto con el idioma – por ejemplo: “*6/7 años: oír hablar francés a clientes de mi padre; 8-15 años: cursos de francés en el bachillerato; 18/22 años: inglés en Londres*”.

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Pedro:

- el portugués representado como herramienta de comunicación en las relaciones interpersonales (“*Lo más importante es poder comprender a la gente cuando habla y que te comprendan cuando lo hablas tú*”);
- el portugués reflejado como objeto afectivo (*me gustan las lenguas*) y objeto cognitivo (*se aprende mejor haciendo ejercicios y trabajos*);
- los idiomas reflejados como instrumento de construcción de relaciones interpersonales (la comunicación en sus viajes laborales y en la infancia, con los clientes de su padre);
- el idioma representado como instrumento de construcción y afirmación de identidad en la infancia y la adolescencia del sujeto (“*6/7 años: oír hablar francés a clientes de mi padre; 8-15 años: cursos de francés en el bachillerato*”);
- el aprendizaje de idiomas asociado a los certificados oficiales (*proficiency en Barcelona*).

Palabras clave: *cerebro, importante, comprender, castellano, catalán, inglés, francés e italiano viajes, clientes, deseo*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Pedro:



Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

La actividad consistió en una entrevista individual a cada uno de los informantes que han permanecido desde el curso A1 hasta el B1, con una duración aproximada de cuatro minutos cada una. La actividad ha sido realizada el 8 de mayo de 2019. Recordamos que las preguntas de la entrevista son semejantes a las preguntas trabajadas anteriormente, en la Actividad 2 (2017-2018), nivel A2: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?”, realizada el 24 de enero de 2018. En aquel momento, se trataba de la realización de un texto reflexivo, y ahora se las presentamos en forma de entrevista.

Preguntas de la entrevista:⁹⁹ *¿Cómo te sientes con el portugués? ¿Qué desafíos has tenido desde que empezaste el curso hasta ahora? ¿Crees que ha sido útil aprender portugués? ¿Para qué ha servido en tu vida? ¿Qué aspectos son relevantes en el aprendizaje de portugués? ¿Cómo te ves al final del curso? ¿Crees que el portugués es un idioma importante en el mundo? ¿Por qué? ¿Cómo convencerías a alguien a aprender portugués? Si tuvieras que resumir aprender portugués con una sola palabra, ¿cuál sería?* (traducción del enunciado original en portugués).

Dimensión interlocutiva: todos los sujetos tenían en cuenta que realizaban una actividad (entrevista) para la investigadora. La actividad se ha realizado por medio de grabadora con teléfono móvil, es decir, el soporte era de tipo tecnológico.

Marco de participación: las preguntas han sido preparadas con antelación por la investigadora antes del día de la entrevista. Se realizó la entrevista en el horario de pausa de la clase, de manera individual. Se ha pedido autorización de los sujetos para la grabación. Han participado de esta actividad los informantes de seudónimos Remei, Roser y Pedro.

⁹⁹ El guión completo de la entrevista se encuentra en los ANEXOS de la tesis.

Cuadro analítico de la Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

REMEI. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Transcripción de la Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Entrevista REMEI

Duración: 4'37"

D: *¡olá!* ((*conversa inteligible varios hablando a la vez en el intervalo de clase*)) então / ¿começamos? /

RE: {(AC) sí sí}

D: / *¿como é que você se sente com o português?*

RE: ((*contesta en portugués a todas las preguntas*)) *eu sinto-me muito confortá::vel com a aprendizagem deste idioma* || “Mhm” *é muito parecido com o espanhol* | *é por isso que tenho vontade de aprender mais* | *o que acho mais difícil é sua pronúncia* | (risas)

((*mirando a la entrevistadora*)) *¿sigo?*

D: {(AC) sí sí}

RE: *gosto da minha professora e dos meus colegas* | *acho que é um bom grupo de trabalho::*

D: *¿que desafios você já teve desde que começou até agora?*

RE: (*jtá!*) | *desde que comecei:: até agora* | *um dos meus principais objetivos foi melhorar minha pronúncia e expandir meu vocabulário* | *acho que praticar diariamente é muito importante* || *ler livros* | *exercitar-se* | *ouvir música* “Mhm”

D: *¿você acha útil aprender português::?* | *¿para que serve o português na sua vida?*

RE: *bem::* | | *acho que é útil aprender português* | *é sempre uma boa oportunidade* | *para aprender e ter conhecimento*

D: “huhum” | *na sua opinião* | *¿que aspectos são relevantes na aprendizagem do português?*

RE: (risas) | *o mai::s importante é ter vocabulário e uma boa pronúncia* (risas) | *como eu disse antes* | *a expressão oral é muito importante* | *porque é onde fazemos mais erros* | *além disso* | *a escrita para mim é importante* | *porque eu me comunico maiormente por correio eletrônico com os amigos de Portugal* | *preciso de escrever bem::* | *acho também é importante ressaltar as coisas que são diferentes entre o português e o espanhol*

D: {(AC)¿como você se vê no final do curso de português?}

RE: *eu gostaria* | *de poder falar mais fluentemente* | *eu acho que ainda tenho muito trabalho de gramática que fazer* | *porque ainda não sei todos os tempos verbais* | *ainda faço erros na expressão escrita e aprender as regras de acentuação* | *¡não é tarefa fácil*

D: {(AC) Você acha o português um idioma importante no mundo?} | | / *¿Por quê?*

RE: *acho que todas as línguas são importantes* | *permite interajar* ((*quería decir interaccionar en portugués*)) *com outras pessoas* | *diferentes culturas*

| *como eu respondi antes* | *eu acho que todos os idiomas são importantes* | *podem ser úteis na vida pessoal e profissional de qualquer pessoa* | *mesmo assim* | *é fundamental que o português é a novena língua mais falada no mundo* | *com ao redor de 200 milhões de falantes* | {(DC) ¿lusofalantes?} ((*preguntando a la entrevistadora*)) | [é] (risas) *estão distribuídos em 8 países localizados em quatro continentes* | *eso faz o português uma língua importante no mundo* | *por exemplo* | *para aqueles que querem fazer negócios* | *traballar* | *estudar em Brasil* | *Portugal ou na África em Cabo Verde ou na Ásia em Timor Oriental* | |

D: *¿como você convenceria alguém a aprender português?*

RE: *é uma língua muito bonita | ainda assim | eu falaria da minha própria experiência e diria que o português é uma língua divertida | amável | muito útil para viajar por muitos países e continentes | que pode abrir-te um novo futuro profissional e até mesmo gerar uma mudança de vida | mas o português é uma língua que quando comesças a compreendê-la:: jnão podes deixar de amá-la! | o português é um idioma muito bonito com sonoridad muito linda, sobretudo o português de Brasil | é muito mais parecido ao espanhol que outros idiomas*

D: {(AC) *¿qual palavra resume o português para você?*}

RE: (risas) SAUDADE

D: ¡Obrigada!

Análisis interpretativo – Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Lengua utilizada en la actividad por la entrevistada: portugués, con alternancia entre sus lenguas maternas.

Temática del discurso: su discurso se organiza en primera persona de singular y cuenta sus experiencias con el aprendizaje y su relación con el portugués. La relación con el idioma es descrita por la informante desde un punto de vista positivo (“*eu sinto-me muito confortá::vel com a aprendizagem deste idioma | | “Mhm” é muito parecido com o espanhol | é por isso que tenho vontade de aprender mais | o que acho mais difícil é sua pronúncia |*”), reflejado por el adjetivo *confortable* acompañado del adverbio *my*. Este elemento le motiva a seguir con sus estudios.

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el afectivo (“*gosto da minha professora e dos meus colegas | acho que é um bom grupo de trabalho::*”), en sintonía con el cognitivo (“*eu gostaria | de poder falar mais fluentemente | eu acho que ainda tenho muito trabalho de gramática que fazer | porque ainda não sei todos os tempos verbais | ainda faço erros na expressão escrita e aprender as regras de acentuação | jnão é tarefa fácil!*”) y el sociocultural (“*muito útil para viajar por muitos países e continentes*”).

Valoración del portugués y otras lenguas: considera la experiencia de tener amigos portugueses un punto de motivación para aprender portugués y practicar el idioma (“*porque eu me comunico maiormente por correio eletrônico com os amigos de portugal | preciso de escrever bem*”).

Estatus de las lenguas: el portugués se ubica en el ambiente socioafectivo y, también es comparado al castellano, su lengua materna (*eu sinto-me muito confortá::vel com a aprendizagem deste idioma | | “Mhm” é muito parecido com o espanhol*).

¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: narra sus sentimientos frente al idioma y sus experiencias personales y cognitivas con el, que desde nuestra lectura son positivas, pese a alguna dificultad en la pronunciación (“*o que acho mais difícil é sua pronúncia*”). La conducta discursiva que caracteriza su discurso es la expositiva, ya que nos informa sobre las destrezas comunicativas y lingüísticas (“*como eu disse antes | a expressão oral é muito importante | porque é onde fazemos mais erros | além disso | a escrita para mim é importante [...] | preciso de escrever bem:: | | acho também é importante ressaltar as coisas que são diferentes entre o português e o espanhol [...] eu gostaria | de poder falar mais fluentemente | eu acho que ainda tenho muito trabalho de gramática que fazer | porque ainda não sei todos os tempos verbais | ainda faço erros na expressão escrita e aprender as regras de acentuação | jnão é tarefa fácil!*”).

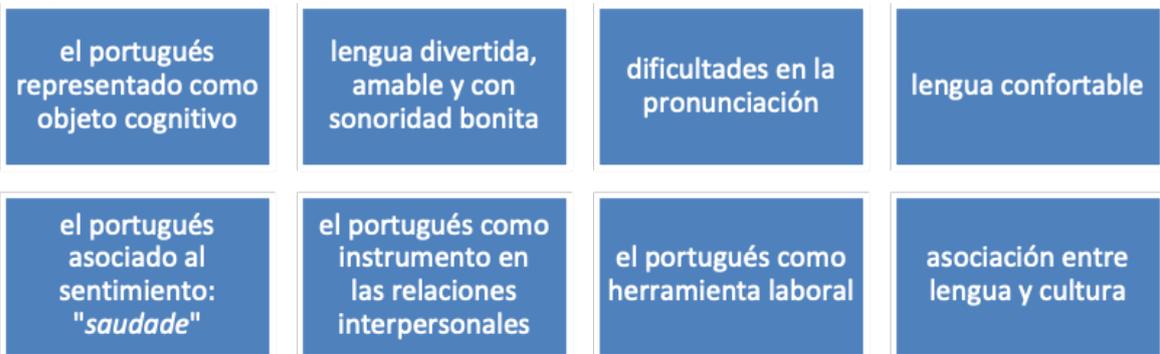
Posicionamiento enunciativo: El posicionamiento enunciativo global es el personal, de naturaleza socioafectiva. Marca un pasado (*desde que empecé*) y un presente (*hasta ahora*) para describir su trayectoria lingüística con el portugués, donde destaca los puntos principales para el aprendizaje: pronunciación, vocabulario y escritura de correos electrónicos. Nos ha llamado la atención que, en esta actividad, es la primera vez que Remei hace referencia a la pronunciación del portugués hablado en Brasil (“*que quando começa a compreendê-la:: não podes deixar de amá-la!*” | *o português é um idioma muito bonito com sonoridade muito linda, sobretudo o português de Brasil* | *é muito mais parecido ao espanhol que outros idiomas*”), hecho que nos lleva a pensar que en un curso anterior ha tenido una profesora brasileña (Curso 2017-2018 A2 y B1, portugués 2; cf. La cuarta nota al pie de página del presente capítulo).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Remei:

- el portugués representado como objeto de enseñanza y aprendizaje;
- el portugués representado como instrumento de construcción de relaciones interpersonales (comunicación con los amigos portugueses);
- el portugués representado como herramienta laboral (“*que pode abrir-te um novo futuro profissional e até mesmo gerar uma mudança*”);
- el portugués representado como objeto afectivo (“*o português é uma língua divertida | amável*”) y cultural (*muito útil para viajar por muitos países e continentes*”);
- el portugués asociado a las lenguas maternas (“*é muito mais parecido ao espanhol que outros idiomas*”).

Palabras clave: *confortable, aprendizaje, español, pronunciación, profesora, colegas, trabajo, vocabulario, saudade, divertida, amable, amar, sonoridad*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Remei:



ROSER, Cuadro analítico de la Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Transcripción de la Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Entrevista ROSER

Duración de la entrevista: 4’01”

D: ¡finalmente! (risos) ¿como você se sente com o português?

RO: ((contesta a las preguntas en portugués)) gosto da língua e acho que é simples de aprender | sinto-me tranquila | mas as vezes um bocadinho perdida com a gramática por causa dos tempos verbais

D: ¿que desafios você já teve desde que começou até agora?

RO: o que menos gosto é saber colocar bem todas as conjugações dos tempos verbais | compreender a estrutura e o uso de alguns tempos verbais | como o infinitivo pessoal e o futuro de conjuntivo | porque são tempos verbais que não existem no espanhol e são difíceis de internalizar | a gramática é pra mim muito problemática como todos os idiomas “Mhm” | é complicado aprender os tempos verbais em outro idioma | na expressão oral eu falo muito rápido em todos os idiomas | e repito os mesmos erros muitas vezes devido a não pensar aquilo que estou a dizer

D: você acha útil aprender português? | ¿para que serve o português na sua vida?

RO: primeiramente | eu quero saber falar português bem porque gosto muito desta língua | também acho que é muito bom saber falar vários idiomas para poder entender a mais pessoas | eu penso que sempre é útil e positivo falar e escrever novas línguas | nunca sabes para o que as podes necessitar | viajar | conhecer pessoas novas no teu mundo profissional | mudar de trabalho ou de país | fazer novos amigos | conhecer o teu futuro namorado:: (risas) ((refiriendose a su novio portugués))

D: “Huhum” {(AC) ¿que aspectos são relevantes na aprendizagem?}

RO: eu acho muito importante saber conjugar os verbos corretamente e ter muito vocabulário | é muito importante explicar bem as regras gramaticais | é a base dum boa aprendizagem | ¿né?

D: ¿como você se vê no final do curso?

RO: {(AC) eu já aprendi muitas mais coisas do que sabia antes de começar o curso e quero seguir o próximo ano}

D: ¿você acha o português um idioma importante no mundo? | ¿por quê?

RO: sim::! acho que é bastan::te importante porque se fala em mais de 2 países

D: ¿como você convenceria alguém a aprender português?

RO: (risas) eu diria-le que é uma língua agradável de estudar | porque é cantada e só é complicada de pronunciar

D: se tivesse que resumir aprender português |!com uma palavra! | ¿qual seria?

RO: a palavra seria:: MOTIVAÇÃO

D: ¡muito obrigada!

Análisis interpretativo – Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Lengua utilizada en la actividad por la entrevistada: portugués, con alternancia entre sus lenguas maternas.

Temática del discurso: en su discurso aparecen hechos de su vida que representan su interacción en el ambiente educativo con el portugués; la informante declara preocupación con el aprendizaje gramatical y los tiempos verbales. Roser da mucha importancia a elementos del aprendizaje formal (perdida con la gramática, los tiempos verbales). Construye su discurso en torno al concepto de aprendizaje en el ambiente escolar (“eu acho muito importante saber

conjugar os verbos corretamente e ter muito vocabulário | é muito importante explicar bem as regras gramaticais | é a base duma boa aprendizagem / ¿né?").

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el de aprendizaje formal, en sintonía con el ambiente sociocultural (*“é muito bom saber falar vários idiomas para poder entender a mais pessoas | eu penso que sempre é útil e positivo falar e escrever novas línguas | nunca sabes para o quê as podes necessitar | viajar | conhecer pessoas novas no teu mundo profissional | mudar de trabalho ou de país | fazer novos amigos?”*).

Valoración del portugués y otras lenguas: considera que el aprendizaje se da principalmente en el ambiente formal, a partir de los conocimientos gramaticales; para ella, es importante saber idiomas, ya que ellos son instrumentos que dan al sujeto un valor añadido (*“também acho que é muito bom saber falar vários idiomas para poder entender a mais pessoas | eu penso que sempre é útil e positivo falar e escrever novas línguas | nunca sabes para o quê as podes necessitar | viajar | conhecer pessoas novas no teu mundo profissional | mudar de trabalho ou de país | fazer novos amigos?”*).

Estatus de las lenguas: ve importante saber hablar varias lenguas como crecimiento personal para entender a los demás, viajar y conocer nuevas personas. Tiene una visión positiva y de utilidad de los idiomas en la construcción de relaciones personales.

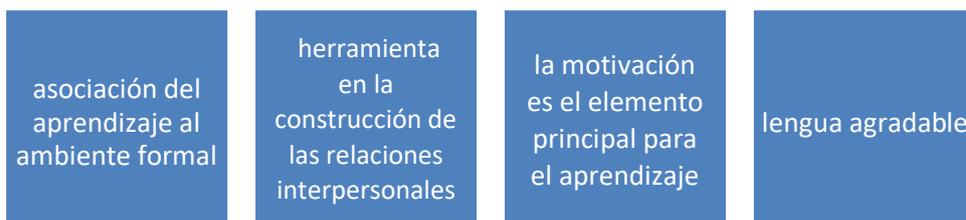
¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: se combinan las conductas discursivas narrativa, expositiva y argumentativa, ya que se sitúa e informa sobre hechos de su experiencia lingüística y expresa su opinión respecto a los problemas que tiene con el aprendizaje de portugués (*“mas as vezes um bocadinho perdida com a gramática por causa dos tempos verbais [...] o que menos gosto é saber colocar bem todas as conjugações dos tempos verbais | compreender a estrutura e o uso de alguns tempos verbais | como o infinitivo pessoal e o futuro de conjuntivo | porque são tempos verbais que não existem no espanhol e são difíceis de internalizar | a gramática é pra mim muito problemática como todos os idiomas “Mhm” | é complicado aprender os tempos verbais em outro idioma | na expressão oral eu falo muito rápido em todos os idiomas | e repito os mesmos erros muitas vezes?”*). El posicionamiento enunciativo global es el ambiente de aprendizaje formal, en sintonía con el socioafectivo (*“gosto da língua e acho que é simples de aprender | sinto-me tranquila”*). Es consciente de su antes y del ahora en su aprendizaje (*“eu já aprendi muitas mais coisas do que sabia antes de começar o curso e quero seguir o próximo ano”*).

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Roser:

- el portugués representado como objeto de enseñanza y aprendizaje (la imagen de que para un buen aprendizaje es importante dominar la gramática),
- el portugués representado como instrumento de construcción de relaciones interpersonales y profesional (*viajar | conhecer pessoas novas no teu mundo profissional | mudar de trabalho ou de país | fazer novos amigos*),
- la motivación es el instrumento principal para seguir aprendiendo un idioma, la importancia del portugués es debido al número de hablantes o de habitantes de los mismos

Palabras clave: gramática, pronunciación, conocer nuevas personas, mundo profesional, viajar, tiempos verbales, lengua agradable, novio, motivación

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Roser:



PEDRO. Cuadro analítico de la Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Transcripción de la Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Entrevista PEDRO

Duración: 3’11”

D: ¡oi:!! ¡sua vez! (risas) ((*conversa inteligible varios hablando a la vez en el intervalo de clase*))

D: {(AC) / ¿como você se sente com o português?}

P: ((*él contesta en castellano*)) ahora me siento más cómodo | Empiezo a entender mejor la pronunciación portuguesa | que me costaba bastante

D: *¿que desafios você já teve desde que começou até agora?*

P: los desafíos mayores han sido la comprensión oral | y el poder hablar con un mínimo de fluidez tanto por el vocabulario como por la pronunciación que me resultaba difícil

D: *¿você acha útil aprender português? ¿para que serve o português na sua vida?*

P: estoy jubilado | yo estudio portugués sólo por placer | y porque la gimnasia mental del aprendizaje me ayuda a mantener la mente activa

D: *¿em que aspectos:?*

P: en mi vida profesional nada | porque estoy jubilado | en mi vida personal me está ayudando a conocer mejor las culturas de la lusofonía y me permite comunicar mejor con sus gentes

D: *¿como você se vê ao finalizar o curso?*

P: espero que con mayor fluidez | y sobre todo motivado para continuar || ¡si apruebo el curso! (risas)

D: *¿você acha o português um idioma importante no mundo? | / ¿por quê?*

P: (sonríe) ((*mirando a la entrevistadora*)) {(AC) ¿como el inglés?} (risas) | no: no veo el portugués como una lengua de referencia como es el inglés | o mismo el alemán y francés por el hecho de no ser una lengua diferenciada a la hora de hacer negocios | pero su relevancia ha sido incrementada después del crecimiento económico de Brasil del 2012 y | el actual despunte de Portugal en el mercado laboral europeo

D: *¿como você convenceria alguém aprender português?*

P: ¡hombre! || creo que un idioma debe estudiarse por placer y elegir voluntariamente

D: *¿e se tivesse que resumir aprender português com uma palavra? | ¿qual seria?*

P: ¿una palabra? || “Mhm” fado

D: ¡obrigada!

Análisis interpretativo – Actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual)

Lengua utilizada en la actividad por el entrevistado: castellano. Hemos observado que entre los tres entrevistados apenas Pedro ha preferido hacer la entrevista en castellano; las dos otras informantes (Remei y Roser) la han hecho en portugués.

Temática del discurso: empieza su discurso en torno a la temática del aprendizaje, es decir, trata de la facilidad que ahora tiene en entender mejor y más el portugués, por tanto, el informante ve un progreso en su aprendizaje (“*ahora me siento más cómodo / Empiezo a entender mejor la pronunciación portuguesa / que me costaba bastante*”).

Contexto comunicativo al que vincula el uso del portugués: el ámbito que aparece es el socioafectivo, en sintonía con el ambiente de aprendizaje formal (“*estoy jubilado / yo estudio portugués sólo por placer / y porque la gimnasia mental del aprendizaje me ayuda a mantener la mente activa [...] en mi vida personal me está ayudando a conocer mejor las culturas de la lusofonía y me permite comunicar mejor con sus gentes*”).

Valoración del portugués y otras lenguas: las lenguas son, para Pedro, herramientas de comunicación, y el portugués ocupa un lugar de entretenimiento (*gimnasia mental*). Para el informante el inglés es la lengua más importante debido a su valor pragmático.

Estatus de las lenguas: son valoradas desde el punto de vista laboral, dependiendo de la utilidad que el sujeto les otorga en el trabajo (“*no veo el portugués como una lengua de referencia como es el inglés / o mismo el alemán y francés por el hecho de no ser una lengua diferenciada a la hora de hacer negocios / pero su relevancia ha sido incrementada después del crecimiento económico de Brasil del 2012 y / el actual despunte de Portugal en el mercado laboral europeo*”).

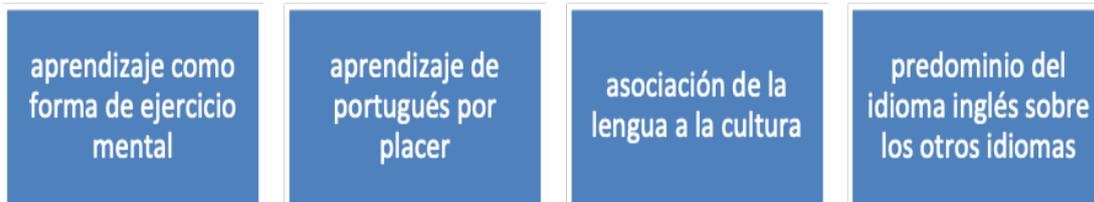
¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?: utiliza mayoritariamente el presente del modo indicativo para argumentar sus ideas (“*ahora me siento más cómodo / Empiezo a entender [...] estoy jubilado [...] espero que [...] creo que un idioma debe estudiarse por placer y elegir voluntariamente*”). Se combinan las conductas discursivas narrativa, expositiva y argumentativa, ya que se sitúa e informa sobre hechos de su experiencia lingüística y expresa su opinión al respecto. El posicionamiento enunciativo global es el personal, en consonancia con el pragmático. Pedro es consciente de un *antes* y de un *ahora*, ya que narra que ahora tiene mejor entendimiento, pero también es consciente de sus limitaciones comunicativas.

Nuestra interpretación de las imágenes a partir del texto de Pedro:

- el portugués representado como objeto cognitivo (*porque la gimnasia mental del aprendizaje me ayuda a mantener la mente activa*);
- el estudio de un idioma debe darse por placer y no por obligación (*creo que un idioma debe estudiarse por placer y elegir voluntariamente*);
- asociación de la lengua a la cultura de una nación. Su referencia principal de la lengua portuguesa es el fado;
- la preeminencia del idioma inglés, seguidamente del alemán y del francés (“*no: no veo el portugués como una lengua de referencia como es el inglés / o mismo el alemán y francés por el hecho de no ser una lengua diferenciada a la hora de hacer negocios*”).

Palabras clave: *actividad mental, estudio por placer, asociación de la lengua a la cultura, fado, inglés, alemán y francés*

Imágenes seleccionadas a partir de la narrativa visual de Pedro:



5.2.1.3 Síntesis global del análisis – Curso 2018-2019 nivel B1: tercer curso de tres

Las imágenes que han emergido enseñan sujetos que llegan a clase motivados por un conocimiento previo de la realidad cultural de la lengua portuguesa, sobre todo las asociadas a Portugal y Brasil; sin embargo, dicho conocimiento no corresponde a la amplia diversidad lingüística e intercultural del idioma (pese a que, en la Actividad 1 (2016-2017), nivel A1, “¿Qué relación tienes con el portugués?”, parte del cuestionario en línea, han demostrado conciencia previa de la existencia de otros países donde el idioma portugués es el oficial. No se ha encontrado aprendientes con desconocimiento cultural total sobre la lengua meta. Pese al conocimiento parcial de la diversidad lingüística inicial del portugués, dicha imagen se va, poco a poco, a lo largo del proceso de aprendizaje, difuminando y ampliándose a otros países.

Al igual que los dos cursos anteriores – y tal y como hemos explicado en la introducción de nuestro capítulo – presentamos a continuación el cuadro que ilustra los informantes que han realizado las tareas y con qué frecuencia. Recordamos que, en el primer curso de tres del estudio longitudinal, hubo un total de 12 informantes y un total de tres actividades. En este se han quedado un total de cuatro informantes (Alex, Remei, Roser y Pedro).

En la primera columna a la izquierda se encuentran los nombres de los sujetos que han asistido a las clases y realizado las tareas. En las columnas del medio se encuentran el tipo de actividad y la fecha en que fueron realizadas. En la última columna, a la derecha, se presenta el número total de tareas realizadas por cada informante correspondiente al periodo del

curso. Al final del cuadro, en horizontal y marcado en color, se observa el total de sujetos que han participado de la tarea.

Tabla 16 Frecuencia informante/actividad: estudio longitudinal (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres

Actividades realizadas en el periodo y fecha de realización				
Seudónimo	Narrativa visual 03/10/2018	Biografía lingüística 21/01/2019	Entrevista individual 08/05/2019	Nº total de actividades realizadas por informante
Alex	★	-	-	1
Remei	★	★	★	3
Roser	★	★	★	3
Pedro	★	★	★	3
Nº total de informantes por actividad: estudio longitudinal (2016-2017), nivel B1 – tercer curso de tres				
	4	3	3	

Elaboración propia

Leyenda:

- ★ actividad realizada por el sujeto
- actividad no realizada por el sujeto

Los aprendientes son conscientes de los aspectos sociales, culturales e interculturales cuando están aprendiendo y, en clase, no tienen que ser motivados por los profesores. Por tanto, sugerimos que las imágenes que ellos traen consigo sean positivas y son la principal motivación para el estudio del portugués.

Además, los aprendientes tienen la sensibilidad de compartir sus experiencias culturales y lingüísticas con los colegas de clase – por ejemplo, cuando realizan algún tipo de viaje a un país de lengua portuguesa, traen a clase algún tipo de comida típica u objeto del lugar y explican a sus colegas de qué trata. También hemos observado que hacen preguntas en las que expresan interés y curiosidad por conocer distintas costumbres, el modo de vida y las formas de pensar la realidad de los hablantes de la lengua meta fuera del contexto que ya conocen.

Pese a que el programa de portugués de la escuela haga hincapié en los aspectos culturales y lingüísticos de Brasil y Portugal, también son movilizados, en menor escala, los otros países lusófonos – dichos países son tratados sobre todo a través de la experiencia y de las impresiones culturales compartidas por colegas. Este hecho hace que, al final del curso, los aprendientes estén sensibilizados con las cuestiones de los diferentes acentos, sea por las noticias de la radio, sea por la tele con la realidad actual de los países. Pese a que las imágenes coincidan entre sí, en el último curso las hemos visto movilizadas por la consciencia de la diversidad lingüística y cultural a su alrededor, integrando en sus repertorios los elementos a los que están expuestos en diferentes contextos. De cierta manera, la tendencia de asociar el nombre del idioma con un solo país ha dejado de ser una constante, y se ha empezado a difuminar cada vez más a lo largo del proceso de aprendizaje.

El portugués sigue valorado como un idioma a ser estudiado por placer, por la proximidad con las lenguas maternas, pese a las diferencias y dificultades que se presentan a lo largo del aprendizaje. Hemos observado que las representaciones han evolucionado de imágenes de dimensión afectiva a la referencia de la diversidad lingüística e intercultural del portugués. Es decir, con menor carga afectiva para estos aprendientes – quienes por cierto narran situaciones comunicativas, generalmente una adquisición feliz, socializadora o lingüística; además, se mantienen las referencias (las banderas, las palabras y los símbolos) alusivas a los idiomas.

En este periodo, en comparación con los dos cursos anteriores, la frecuencia de las imágenes que representan el portugués como objeto cognitivo han aumentado en número. Se ha visto en los textos una preocupación exagerada por la pronunciación perfecta en la adquisición de los tiempos verbales y la importancia de la inmersión cultural en el país de la lengua meta para un mejor aprendizaje (véase, por ejemplo, el cuadro final con los resultados de la frecuencia de las imágenes en los ANEXOS, y la *Actividad 3 (2018-2019), nivel B1*, por la que se hizo la entrevista individual y los tres entrevistados – Remei, Roser y Pedro – declararon la preocupación excesiva por el aprendizaje de la gramática y por la pronunciación).

En comparación con otras LE, el portugués sigue ocupando un lugar secundario; el inglés aparece como idioma de utilidad pragmática relevante, confirmando la imagen de una lengua de elevado valor pragmático y prestigio propuesta por Schmidt (2011, pp. 269-282).

Desde nuestra observación de las clases, hemos notado que, en los cursos de portugués, ha habido un incremento del número de aprendientes inscritos. Sin embargo, ha habido un número llamativo de abandono de las clases, debido a que muchos de los aprendientes son trabajadores y no abandonan el curso por desmotivación, sino porque los horarios de las clases son nocturnos y de cinco horas a la semana – o sea, un ritmo que muchos no logran o no pueden seguir.

De manera general, hemos visto que la lengua portuguesa por sí solo ya hace su *publicidad*, es decir, los sujetos aprenden porque quieren, motivados por las imágenes pre existentes del idioma y, justamente, este es el impacto de las imágenes del portugués en el aprendizaje que sugerimos como una ventaja del portugués. Al referirse al estudio por *hobby*, los aprendientes demuestran que sienten la necesidad de aprender por una cuestión de respeto por el *otro*, por la otra cultura.

Por ello, sugerimos que estos aprendientes llegan a clase convencidos y con ganas de aprender, es decir, llegan motivados para tener éxito. Las imágenes sugieren una lengua de importante riqueza cultural, donde no solo se aprende una lengua o códigos de comunicación, sino también cultura, música, historia, o sea, la historia detrás de un sistema lingüístico.

El juego dialéctico entre identidad y alteridad (yo y ellos), marcadores personales, los indicadores de la posición de los hablantes, las autodefiniciones, la expresión de la posición espacio-tiempo (aquí, allí, ahora y antes), los modos verbales y las perífrasis verbales de obligación, las formas de designación, los juicios y los valores (elementos de la dimensión enunciativa) nos apuntan el respecto a la otra cultura – en este caso, la portuguesa. Además, los aspectos socioculturales reciben tratamiento relevante en clase, y la diferencia entre España y Portugal aparece siempre en cualquier contenido de las clases – por ejemplo, a la hora de tratar sobre las compras en los diferentes países de habla portuguesa, se presenta la

comparación entre la cultura de los centros comerciales en cada país de lengua portuguesa con la de España/Cataluña.

En resumen, desde el principio del estudio se ha observado el matiz positivo de las imágenes asociadas a la lengua portuguesa, las cuales hemos podido categorizar dentro de las siguientes dimensiones:

- **Las imágenes categorizadas desde una dimensión psicolingüística**

La lengua portuguesa ha sido frecuentemente representada y considerada como objeto cognitivo, es decir, de enseñanza y aprendizaje, principalmente por la informante de seudónimo Roser, que tiene mucha inquietud con el aprendizaje de los tiempos verbales, y por la informante Remei, que tiene mucha preocupación con alcanzar la perfecta pronunciación del portugués. Se ha notado, en el último curso, que el informante de seudónimo Pedro también ha adquirido la misma intranquilidad con los aspectos formales del aprendizaje. Al principio del curso él mostraba más bien una relación afectiva con la cultura portuguesa, sobre todo representada por su pasión por el fado. La imagen del portugués como instrumento en la construcción de relaciones interpersonales y colectivas también ha surgido, por ejemplo, en la preocupación de Remei con escribir correctamente sus correos electrónicos a sus colegas portugueses, y en Roser, con comunicarse con su novio y con la familia de él.

- **Las imágenes categorizadas desde una dimensión sociolingüística**

La imagen de la lengua portuguesa como objeto de apoderamiento no ha evolucionado: sigue la imagen de un aprendizaje de portugués por placer y por semejanza a las lenguas maternas.

- **Las imágenes categorizadas desde una dimensión pragmática**

Con referencia al uso de la lengua portuguesa sus hablantes siguen representados positivamente, sin embargo, la facilidad inicial ya no se muestra la misma del inicio del curso

en 2016, dada las dificultades con la pronunciación y con el aprendizaje de los tiempos verbales.

- **Las imágenes categorizadas desde una dimensión comparativa**

Hemos observado que las imágenes, de una manera general, tienen una connotación positiva desde el primer curso (2016); son de matiz socioafectivo y han tenido poca movilización, pero han sido las responsables por los proyectos lingüísticos de los sujetos en aprender portugués. La comparación con las lenguas maternas y las otras lenguas románicas, vistas como facilitadoras del aprendizaje, también se ha repetido con frecuencia en este periodo.

Es decir, los aprendientes siguen viendo una ventaja en el aprendizaje de portugués por las semejanzas compartidas con sus lenguas maternas y sus lenguas extranjeras de origen románico.

Como hemos explicado al inicio de este capítulo, nuestro análisis de datos consta de tres fases: la primera, que trata del proyecto piloto (2016); la segunda, que comprende el estudio longitudinal (2016 – 2019), que a su vez se subdivide en dos etapas (análisis por actividades y estudio de caso); y la última, de carácter comparativo entre el proyecto piloto y el estudio longitudinal. Hasta aquí, concluimos la primera etapa del análisis de datos del estudio longitudinal y, en las líneas subsecuentes, empezamos con el estudio de caso.¹⁰⁰

5.2.2 Segundo análisis del estudio longitudinal: el estudio de caso

Dedicamos esta segunda etapa del análisis del estudio longitudinal al estudio de caso. Recordamos, cómo expuesto al inicio de este capítulo, que los criterios de selección de los tres casos han sido: la permanencia en el curso (desde 2016 hasta 2019), la asistencia a las

¹⁰⁰ Cf. las dos primeras figuras presentadas al comienzo del presente capítulo para recordar el esquema de las fases de recogida y de análisis de datos de la investigación. En dichas figuras se observan todos los componentes y la arborescencia del estudio hasta el más bajo nivel del análisis, además de articulación entre las diferentes partes.

clases, la frecuencia de realización de las actividades y divergencias/ semejanzas en los puntos de vista entre dichos informantes.

Han participado del estudio de caso tres informantes, de seudónimos Remei, Roser y Pedro. En el presente análisis resultan especialmente importantes los puntos de inflexión o no que se identifican en el discurso, ya que afirman la presencia o ausencia de un cambio, del que los mismos sujetos pueden o no ser conscientes. Nuestro objetivo es, a partir de las imágenes centrales aisladas, en la etapa anterior (estudio longitudinal 2016 – 2019), verificar qué ha evolucionado o no en dichas imágenes (si se desestabilizan o no) teniendo en cuenta el lenguaje vertical (el *yo*) y el lenguaje horizontal (o lenguaje social) del sujeto. Es decir, el paso del *yo* a lo largo del aprendizaje de portugués; analizando cómo dicho sujeto otorga o no a la lengua portuguesa importancia en su vida social, siempre a partir de sus narrativas, observar cómo construye su relación hablando.

Seguidamente, presentamos un mapa conceptual de nuestro estudio longitudinal. En color verde señalamos las fases ya presentadas en el presente capítulo (análisis de datos), y en amarillo la fase que empezamos a describir a partir de ahora (segunda etapa del análisis de datos).

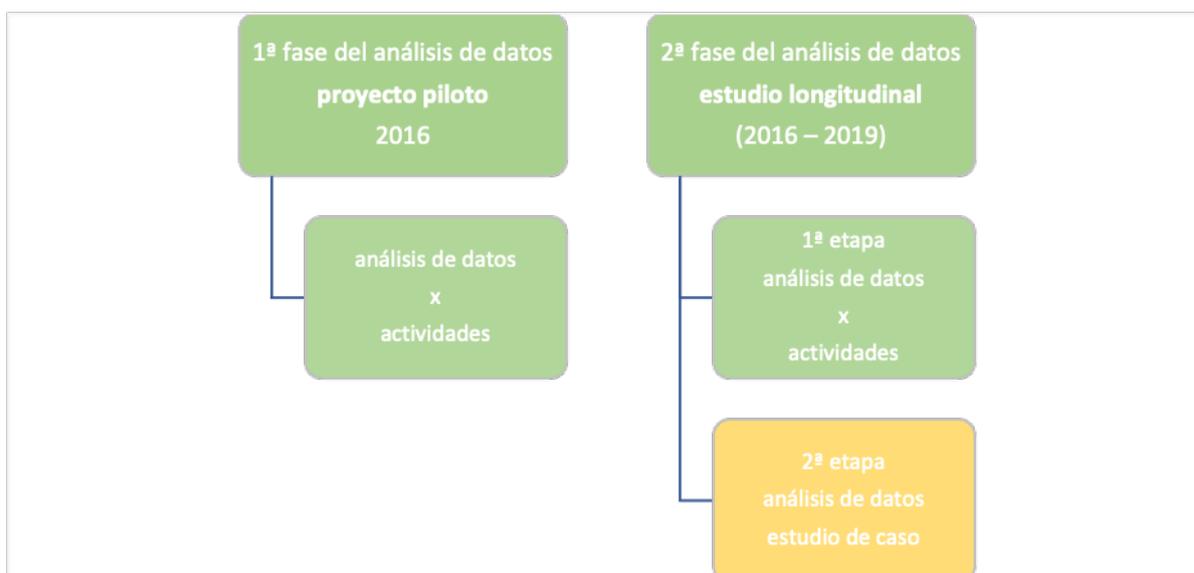


Figura 13 Esquema con las etapas del análisis de la investigación

Elaboración propia

Segunda etapa del análisis de datos: estudio de caso

En las páginas sucesivas se organizará el análisis del siguiente modo: se presentarán tres casos – primero Remei, después Roser y finalmente Pedro, quienes han permanecido en las clases y participado de las actividades desde el curso inicial A1 (2016-2017). Dentro de cada caso, se seguirá el orden cronológico, es decir: primero se analizará la primera recogida de datos (2016-2017), luego la segunda (2017-2018) y, para terminar, la tercera (2018-2019). Así, se mostrarán de manera separada y sucesiva los datos de cada uno de los tres participantes.

Cada uno de estos apartados está compuesto por varios subapartados, detallados a continuación:

- a) el primero de ellos, titulado *primera recogida de imágenes*, consiste en una introducción del perfil de cada participante, resultado de los datos recogidos en las actividades realizadas en el Curso 2016-2017, nivel A1 y de las notas de las observaciones de clases de la investigadora;
- b) el segundo, titulado *segunda recogida de imágenes*, consiste en el análisis de los datos recogidos en las actividades referentes al Curso 2017-2018, nivel A2;
- c) y, por último, en la *tercera recogida de imágenes*, se encuentran los análisis de las actividades realizadas en el Curso 2018-2019, nivel B1.

Primera recogida de imágenes de Remei (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres

Resumen del perfil de la aprendiente

La participante con el seudónimo Remei tiene 48 años y es educadora social; ha cursado estudios universitarios, y su lengua materna es el castellano. Su segunda lengua en el entorno social es el catalán. Su lengua principal en la comunicación diaria es el castellano – lengua que considera un factor indispensable en su identidad, que relaciona directamente con la nacionalidad, las tradiciones, los hábitos e incluso con el propio comportamiento. No tiene familiares de otras nacionalidades, pero sí tiene amigos portugueses con quien frecuentemente cambia mensajes de correo electrónico en portugués (para ello utiliza el traductor de Google).

Según Remei, ella nunca había estudiado portugués antes; sin embargo, comienza su aprendizaje como autodidacta en sus viajes a Portugal, con motivo de las vacaciones. No obstante, no considera esta primera etapa como parte del proceso de aprendizaje. Los motivos que alega para adentrarse en el estudio del portugués se relacionan con el placer en aprender y conocer una nueva lengua y porque quiere leer libros en portugués. Estudia portugués por voluntad propia, atraída principalmente por la cultura y otros fines estéticos, como la musicalidad del idioma, que van en consonancia con los aspectos que más le

interesan en portugués y la lectura de autores portugueses. Para ella, el castellano, su lengua materna, tiene valor en el mundo, y el portugués también.

Su objetivo futuro en la consecución del aprendizaje lingüístico hace hincapié en un aspecto de naturaleza eminentemente fonética, puesto que pretende concentrarse en la pronunciación portuguesa (de Portugal). Los aspectos que le interesan esencialmente en cuanto al aprendizaje de portugués conciernen los aspectos culturales, como la literatura portuguesa, pero también la posibilidad de contacto con hablantes nativos y el acercamiento al lenguaje coloquial y las distintas variedades de la lengua (en los futuros viajes turísticos).

Al comienzo de la recogida de datos Remei ya había visitado Portugal cuatro veces y nunca había hecho un curso de portugués en una escuela de idiomas; había estudiado de forma autodidacta. En sus viajes ha hecho algunos amigos portugueses con quienes mantiene contacto vía correo electrónico. De acuerdo con la informante, uno de los aspectos positivos de los tres últimos años de aprendizaje es la posibilidad de practicar portugués gracias dos aspectos: primero, sus conocidos nativos (*“a escrita para mim é importante / porque eu me comunico maiormente por correio eletrônico com os amigos de Portugal / preciso de escrever bem”*). Por ello, valora la escritura con un adjetivo *importante*; segundo, la frecuencia a las clases de portugués. La consecuencia de estos dos hechos ha sido la curiosidad por aprender portugués, lo que se sintetiza en una situación *agradable* (*“de momento, aprender portugués me resulta sencillo, agradable (no me veo torturada, vamos); (além disso | a escrita para mim é importante | porque eu me comunico maiormente por correio eletrônico com os amigos de Portugal | preciso de escrever bem”*).

En respuesta a la pregunta acerca de los países que hablan portugués, ha citado Portugal, Brasil, Santo Tomé, Angola, Cabo Verde, Mozambique y otros. Para ella, la lengua más importante es el inglés, y la más difícil es el chino. Su fuente de aprendizaje son las clases. Pese a tener noción de que en otros países se habla portugués, en respuesta al enunciado nº 23 de la Actividad 1 (cuestionario en línea) ha elegido a la Opción 1 (bandera de Portugal) como la que mejor representa la lengua portuguesa; con la figura de la bandera de Portugal, según ella, *“relaciono el idioma a la bandera”*.

En sus primeras actividades Remei asocia la lengua portuguesa a la lectura y al entretenimiento. Marca el inicio del proceso de aprendizaje mediante la perífrasis aspectual incoativa *empecé a estudiarlo*. Desde el principio de su relato se observa un matiz positivo al aprendizaje; siente que el mérito de aprender la lengua es didáctico y su motivación es afectiva.

Su interés por el portugués lo expresa mediante la perífrasis aspectual durativa *seguir estudiando* que perdura todavía en el final del Curso B1.2 (2018-2019). Es esta misma motivación la que le ha llevado a continuar aprendiendo e, incluso, le ha conducido a elegir el portugués como lengua extranjera. Relaciona la lengua a una nación, la de Portugal, pero luego esta imagen evoluciona y se amplía a otros países.

Sobre su relación con el portugués, afirma que antes de empezar el curso pensaba ser capaz de entender el idioma, pero se dio cuenta de que se había equivocado, ya que se ha dado cuenta de la dificultad de la pronunciación y de la dificultad que tiene en el aprendizaje de los tiempos verbales en portugués.

En sus primeras imágenes la lengua portuguesa surge como *fácil, agradable y sencilla de aprender*.

Segunda recogida de imágenes de Remei (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres

En la segunda recogida de las imágenes Remei expresa sus sentimientos durante el proceso de aprendizaje mediante el pretérito: “[...] *Al principio, “yo y el portugués” es un verbo pasado. Verbo porque habla de acciones, en pasado porque empezó hace mucho tiempo. [...] constaté que podía entenderlos [...]*”.

Ella empieza a darse cuenta de la diversidad lingüística del portugués: “[...] *He aprendido algo que nunca me había preocupado por saber. Cómo en cuántos países se habla portugués ¡y resulta que son un montón!*” – fenómeno que podemos interpretar como una prueba de cambio, pese a que la informante tenía conocimiento parcial previo de que en otros países se hablaba portugués.

Este cambio se ha producido después de la clase sobre los países donde el portugués es el idioma oficial, temática trabajada al inicio de 2017, periodo en que en el contenido de las clases se dedica un capítulo al estudio del portugués hablado en otros países aparte de Portugal. En este periodo se trabajan temas como la música, la gastronomía y la cultura, pero sin profundizar en el tema. Es decir, la afirmación de las líneas anteriores es una conjetura, ya que está fundamentada en los indicios observados a lo largo del estudio, en que todo nos lleva a creer que los cambios se dan debido al trabajo desarrollado en clase.

En este periodo, Remei hace valoraciones muy positivas en cuanto a su recorrido de aprendizaje a través del adjetivo *divertido* (refiriéndose a aprender portugués), incluso precedido del adverbio cuantificador de intensidad *muy*; así como con los adjetivos *importante* e *interesante*. También se sirve del verbo *constatar*, por ejemplo, en “[...] *constaté que podía entenderlos*”, lo que nos transmite sus sentimientos en esos momentos. También se observa la relevancia que asigna a este periodo a través de las reiteradas marcas temporales *al principio*, *cada vez*. Todo ello deriva en una marca espacial que cobra relevancia en sus relatos y enmarca el centro educativo como un lugar fundamental en su desarrollo de las destrezas lingüísticas. Su optimismo procede de la gran relevancia que le otorga a su encuentro con nativos lusohablantes (representados por sus amigos portugueses y, posteriormente, a un amigo brasileño). Emite diversas valoraciones positivas a través de varios procedimientos, como el empleo de adjetivos como *importante*, *fácil*, *útil* o *bonita*; o de adverbios de cantidad, como *muy* (*muy importante*).

En líneas generales, el cambio que podemos notar en las imágenes de la informante de seudónimo Remei, es sin duda, su concientización sobre la diversidad lingüística del portugués; sin embargo, ella se muestra preocupada con el acento asociado a una única forma de hablar (la de Portugal). Además, al igual que su colega de clase Roser, Remei atribuía gran importancia a la gramática y a la “manera perfecta” de hablar portugués.

Tercera recogida de imágenes de Remei (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres

Hemos notado, en este periodo, la importancia que Remei otorga a la estancia de inmersión lingüística para *un buen aprendizaje*. En sus narrativas reflexiona sobre sus experiencias turísticas en Portugal con relación al aprendizaje lingüístico, expresadas con el verbo *practicar* (“*yo creo que cada vez entiendo mejor, pero me gustaría practicar más el habla. También quiero escribir mejor, practicar un poco más*”); los sustantivos *fluidez* y *pronunciación* son los más representados en este periodo y apuntan su preocupación y su manera de entender lo que significa aprender una lengua extranjera.

Pese a que Remei se haya declarado estudiar por placer, se observa un perfil de la aprendiente considerablemente autoexigente, ya que en su discurso existen matices que indican que la meta de aprendizaje siempre está más lejos de lo que ella considera hablar bien. Podemos

observar eso en esta declaración: “[...] *yo diría que es un idioma bonito y fácil*” (traducción del portugués).

En este periodo, las imágenes de Remei empiezan a mostrar dos momentos del aprendizaje: uno de placer y entretenimiento, que ya había surgido en sus primeros momentos del proceso de aprendizaje, y el momento presente, real, de trabajo y esfuerzo en el aprendizaje frente las dificultades de aprendizaje de la lengua meta. Podemos observar esto a partir de su narrativa, por la que declara: “[...] *desde que empecé hasta ahora, he hablado con algunas personas. Es por eso que percibí que precisaba hablar más portugués*” (traducción del portugués).

Pese a que la informante haya declarado, en la actividad *cuestionario*, que el portugués es una lengua importante en el mundo, en una de sus últimas actividades ella declara lo siguiente: “[...] *no es un idioma tan importante como el inglés o el español, pero es útil también para el trabajo y para conocer gente*” (traducción del portugués).

Primera recogida de imágenes de Roser (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres

Resumen del perfil de la aprendiente

La participante con el seudónimo Roser tiene 32 años y es traductora. Ha cursado un máster, especializado en lengua catalana, que es su primera lengua materna en el ámbito familiar. Sus lenguas maternas son el catalán y el castellano. Según narra, nunca había estudiado portugués antes. Ella ha visitado Portugal, primero por motivo de vacaciones y, luego, para visitar a los familiares de su novio. Las motivaciones que le mueven a aprender portugués derivan del gusto por la cultura y los aspectos afectivos, porque le gusta aprender idiomas y tiene novio, que es portugués.

Respecto a los aspectos que más le interesan del portugués, ella destaca el lingüístico, la correcta conjugación de los tiempos verbales (gramática), sobre todo el modo subjuntivo. De hecho, como objetivo futuro de aprendizaje, afirma que le gustaría vivir una temporada en Portugal para aprender *mejor el idioma*. Asocia la estancia en el país de la lengua meta con el deseado objetivo del hablante nativo, para cuya consecución es indispensable la inmersión prolongada en el contexto – en su caso, al menos unos meses. Describe su próxima estancia como una meta personal (*estudiar en Portugal*) que constituye un gran reto.

En la actividad inicial del cuestionario, para Roser el catalán es una lengua que no tiene valor en el mundo, así como el portugués – ambas están en nivel de igualdad y su valor es pragmático. Al principio del curso es consciente de otros países en los que se habla portugués, y menciona: Portugal, Brasil, Mozambique, Angola, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe. En su opción la lengua más importante en el mundo es el inglés, y la más difícil declara que sea alguna lengua de familia lingüística muy alejada a la suya (“*alguna de la familia lingüística molt allunyada*”).

Para aprender portugués frecuenta las clases y estudia en casa con su novio. Afirma que está familiarizada con los aspectos socioculturales del portugués porque tiene novio portugués, con quién practica la conversación. Tiene consciencia de la diversidad lingüística y cultural de la lengua portuguesa, pero se centra en la pronunciación de Portugal.

Las principales imágenes que emergen en este periodo son las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, la cultura representada por la gastronomía y los viajes. El idioma portugués surge representado por los adjetivos como *interesante*, *bonito* y *próximo* al catalán y al castellano – hecho en que ve ventajas para aprender fácilmente y desventajas debido a las interferencias lingüísticas que dicha proximidad puede causar.

Segunda recogida de imágenes de Roser (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres

Las principales relaciones con el portugués son cognitivas, debido a su percepción del idioma como objeto escolar (el aprendizaje ocurre en ambiente formal). El portugués es una lengua de asociación secundaria – se refiere al portugués como lengua de socialización, con rasgos afectivos muy fuertes (la relación con su novio portugués y la familia de él).

Roser, a principio, tiene la imagen de que los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el aprendizaje son principalmente de naturaleza didáctica/lingüística. Percibe la interiorización de la lengua, por un lado, como la adquisición de estructuras gramaticales y de sonidos propios del idioma; y por otro, como un medio de comunicación fácilmente asimilable a través del castellano y del catalán con el que los aprendientes se pueden relacionar entre sí, por lo que estas estructuras no son simplemente formas impersonales. Roser mira el aprendizaje de lenguas próximas como una cuestión de interpretación cuyo resultado queda determinado por las semejanzas. Le da mucha importancia a la memorización de los tiempos verbales, que entiende como un mecanismo de nominación donde asocia novedades con realidades habituales o con sonidos conocidos.

Esto probablemente sea el resultado de su experiencia de estudio de otras LE. Ve la interlengua como una especie de limbo al que son susceptibles todos los aprendientes de lenguas próximas y del que sólo es posible salir a base de grandes esfuerzos y del estudio de la gramática. Para ella, el uso correcto de la lengua extranjera implica la percepción de las diferencias entre lenguas próximas. El aprendizaje implica relacionar conceptos a partir de asociaciones que no dependen de las cosas relacionadas, sino que son producto de la mente. Entiende la experiencia del aprendizaje de portugués gracias a su propia experiencia de aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

Su principal proyecto con el portugués es viajar y vivir una temporada en Portugal para aprender *bien* portugués. En este periodo, se siente cómoda con el portugués, declaró ser capaz de entender a los hablantes de portugués, pero aun así no se ve capaz de hablarlo.

Las imágenes que emergen son las del portugués como lengua útil en sus relaciones personales, el inglés como la lengua mundialmente más importante y su preocupación por entender los verbos y conjugarlos correctamente. Reduce las destrezas comunicativas al uso de los verbos y a la pronunciación del hablante nativo.

Tercera recogida de imágenes de Roser (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres

Roser considera que la familia y su entorno (novio portugués y su familia política) son elementos clave para la formación de su identidad cultural, y la formación de sus ideas y convicciones funciona como un elemento de transferencia a partir de la expresión *es una oportunidad*; la locución preposicional *gracias a* (su novio) muestra un resultado positivo de la influencia familiar descrita por la informante.

En esta última etapa Roser pasa a representar la lengua portuguesa en el ámbito mundial al afirmar: “*yo creo que el portugués es un idioma importante en el mundo, porque es hablado [...] en Brasil, Portugal, África y China*” (traducción del portugués).

De su discurso se desprende la imagen frecuente de que, para aprender, debe seguir acudiendo a clases, lo que revaloriza con la expresión *mantener* en la afirmación “*yo creo que es importante seguir con las clases para mantener mi aprendizaje*” (traducción del portugués).

En general, utiliza adjetivos y expresiones positivas para referirse a la lengua portuguesa y a sus hablantes, y se ve motivada para seguir con el aprendizaje.

Primera recogida de imágenes de Pedro (2016-2017) nivel A1: primer curso de tres

Resumen del perfil del aprendiente

El participante con el seudónimo Pedro tiene 69 años y está jubilado. Es ingeniero de profesión y ha cursado estudios universitarios y un máster en el área de ingeniería. Sus lenguas maternas son el castellano y el catalán. No tiene familiares de otras nacionalidades. Comienza a interesarse por el portugués a partir de los viajes que realiza a Portugal y a Brasil, primero por motivos laborales y, luego, por vacaciones. Aunque según él nunca ha estudiado portugués antes, ha aprendido palabras sueltas y algunas frases principalmente por los viajes que hizo.

Al igual que su colega de clase Roser, Pedro pone énfasis en que la mejor manera de aprender portugués es a partir de la inmersión lingüística en el país de la lengua meta.

Los motivos que alega para disponerse a aprender portugués son el placer por el aprendizaje idiomático y la facilidad de aprender portugués gracias al parecido con el castellano y el catalán. Además, se dice un enamorado de los países donde se habla portugués (*Portugal y Brasil*). El objetivo principal por el que estudia portugués es mantener su mente ocupada, ya que ahora está jubilado, como él mismo expresa a partir de la metáfora *gimnasia mental*.

En su primera actividad, del cuestionario, presenta consciencia de que el portugués es hablado en más lugares. Su respuesta sobre los países donde se habla portugués consta de: Brasil, Portugal, Mozambique, Angola, Cabo Verde, Timor. Para él, el portugués es una lengua que no tiene valor en el mundo; sin embargo, el castellano sí, tiene. Además de sus lenguas maternas, afirma hablar otras lenguas: francés, inglés e italiano. El portugués será su sexta lengua extranjera.

Desde su perspectiva el inglés es la lengua más importante en el mundo por su valor pragmático, el chino es el más difícil, y comenta sólo aprender portugués en las clases.

Los aspectos que le despiertan más interés son los culturales: en su caso, la música, representada en el estilo musical portugués *fado*.

Las imágenes que emergen en este periodo son de una lengua portuguesa representada por Brasil y Portugal. Las imágenes más frecuentes son referentes a elementos culturales ya afectivos: sol, barcos, palmeras y el fado. De acuerdo con Pedro, para conocer a la gente hay que conocer su cultura y su lengua.

Segunda recogida de imágenes de Pedro (2017-2018) nivel A2: segundo curso de tres

En este periodo Pedro relata elementos históricos de la historia portuguesa, reflejados por los mapas y las rutas de las navegaciones del *descubrimiento* portugués. Los objetos afectivos, como el corazón, y expresiones como *apasionado por el portugués y su cultura* siguen siendo representados. Dichas imágenes son la motivación para la continuidad con el aprendizaje.

Pedro emite juicios de valor acerca de la necesidad u obligatoriedad a partir de la utilización del adjetivo *importante*, que supone para él tener una experiencia en el extranjero cuando se estudia una lengua extranjera (*inmersión lingüística*), sobre todo para una buena pronunciación en la lengua meta. La razón de esta valoración (nexo *porque*) radica en el hecho de que estudiarlo en otro contexto es insuficiente (valoración negativa: *no es suficiente*), si lo que se persigue son las condiciones perfectas (visión plena de la sociedad, de la cultura y la interacción con el hablante nativo) de la lengua y la cultura en su conjunto. En este sentido, subestima otras formas de aprendizaje por considerarlas incompletas – como por ejemplo sus experiencias turísticas en los viajes personales y profesionales. Sin embargo, valora positivamente lo que se estudia o se experimenta a través de la televisión, libros o radio, y

sobre todo la gramática, para acercarse al idioma y para tener una visión más amplia. Observamos cómo, en detrimento de su concepto de aprendizaje, el entorno formal de aprendizaje a partir de la gramática es el elemento principal en este proceso.

Valora positivamente el idioma portugués mediante los adjetivos *bonita, fácil*, y sus hablantes como *hospitalarios, interesantes*, así como la experiencia de haber visitado Portugal con la familia (mujer e hijas) y de haber vivido una experiencia *que nos encantó*.

Lo vivenciado en Portugal ha tenido un impacto tan positivo que le gustaría repetir la experiencia en Brasil, ya que Pedro está convencido de que este viaje también le gustaría a él y a su familia. Además, declara que sus hijas son grandes bailarinas y les gustaría poder bailar la samba. Ve en este proyecto una experiencia inolvidable.

Se observa cómo transmite *su pasión por la cultura, personas y música portuguesa* a su familia, y traza un recorrido de lo particular (su afectividad) a lo general, con el que indica los beneficios que le ha reportado el aprendizaje de la lengua. En su caso concreto, el aprendizaje de portugués es motivado por la aproximación a una nueva cultura y a una nueva comunidad (*acercamiento a la gente portuguesa y a su cultura*).

Tercera recogida de imágenes de Pedro (2018-2019) nivel B1: tercer curso de tres

Al igual que a sus colegas de clase Remei y Roser, Pedro también cree que aún tiene un conocimiento reducido sobre la lengua portuguesa, debido al poco dominio de las destrezas fonéticas y gramaticales; sin embargo, afirma que desde que empezó hasta ahora ya es capaz de leer libros pequeños, noticias y oír la radio. Pedro no es consciente del avance que ha tenido en el proceso de aprendizaje y se muestra un aprendiente autoexigente. Describe sus puntos débiles, principalmente la gramática, los verbos y la fonética. Aún no es capaz de verse al final del curso, y su plan principal es personal – un viaje vacacional con su familia a un país de habla portuguesa oficial.

En su biografía lingüística narra cómo se produjo su primer contacto con el portugués, que fue a través de un viaje laboral a Brasil, dónde ha aprendido algunas frases y palabras sueltas. Esa experiencia inicial positiva está conectada con otro viaje a Portugal, donde conoce el fado. La relación de Pedro con la lengua portuguesa es la que más rasgos afectivos presenta. Toda su historia con la lengua está construida a partir del contexto afectivo – en su caso, de carácter positivo.

Establece una comparación entre la dificultad que, a su parecer, conlleva la destreza oral con otras destrezas receptivas, como *leer y entender*, o productivas, como *escribir*.

Mediante sus narrativas y las expresiones – como por ejemplo *creo que* o *para mí* – Pedro pone de manifiesto la importancia de que el inglés es un idioma importante; sin embargo, no explica la razón de esa idea, de manera que en ningún momento justifica su argumento.

En esta etapa hemos visto a Pedro ampliando la noción de portugués hablado de diferentes maneras y con diferentes acentos, ya que la profesora del grupo ha hecho hincapié en las variantes del portugués en el inicio del curso de 2017 y, posteriormente, en algunas clases.

5.2.2.1 Síntesis global del análisis (2016 – 2019) del estudio de caso

La presente síntesis global comprende el análisis de datos entre los niveles A1 y B1 (2016 – 2019) de los tres sujetos de nuestro estudio de caso: los informantes de seudónimos Remei, Roser y Pedro.

La lógica de nuestra síntesis global consiste en la categorización de las imágenes identificadas en esta etapa, a partir de características compartidas entre los tres sujetos. Tal y como ya hemos explicado a lo largo del capítulo, a estos grupos de categorías hemos denominado “dimensiones”. Además, en esta síntesis global, se observa el grado de recurrencia de las imágenes por individuo y entre ellos.

Las imágenes que han emergido a partir de los datos recogidos de los tres sujetos (Remei, Roser y Pedro) nos sugieren que el portugués que aprenden no es un componente principal en sus vidas como lo son sus lenguas maternas, sino tiene un valor añadido a su identidad. Sin embargo, estas imágenes son positivas, sobre todo en lo que hace referencia a la dimensión afectiva, en la construcción de relaciones interpersonales, y al respeto e interés por la cultura del *otro*.

En este sentido, los aprendientes conciben un aprendizaje de la lengua portuguesa no sólo como un fin instrumental socioafectivo, sino también de desarrollo personal. Para ellos, las lenguas que hablan les definen como personas y asumen indiscutiblemente una parcela de la construcción de la identidad, conjuntamente a sus lenguas maternas, que determinan su cultura. Los viajes (herramienta en el contacto con la cultura lusófona), aunque se consideran un componente secundario, son calificados por los aprendientes como *muy importantes* (adverbio – intensificador *muy* y adjetivo *importante*, “*muito importante*”), y presentan como resultado un cambio positivo en el sujeto – consecuencia de la motivación del estudio del portugués.

La imagen de facilidad del aprendizaje de portugués debido a la proximidad con sus lenguas maternas se ve desestabilizada a lo largo del proceso de adquisición de la lengua; lo que antes creían fácil ahora perciben las dificultades en la pronunciación y los tiempos verbales (por

ejemplo, con Roser: “*eu achava que aprender português seria mais fácil porque é semelhante ao espanhol e ao catalão, mas não é fácil si você quer falar e escrever corretamente*”).

La valoración de las imágenes de los tres sujetos, pese a que sean estereotipadas, resultan positivas, precisamente porque han contribuido a motivar el aprendizaje de portugués.

Las imágenes de imitar el acento nativo, o de tener el acento nativo siguen como importante elemento del nivel de lengua para los aspectos sutiles – introducido, por ejemplo, por la utilización de la perífrasis verbal *preciso escribir* acompañada del adverbio *bien*, o por el verbo *hablar* acompañado del adverbio de intensidad *más* del adjetivo *fluidez* (*falar mais fluentemente*), o también con la expresión *con maior fluidez*, o aún *hablar con un mínimo de fluidez*. De este discurso se desprende un objetivo final: el de ser un hablante nativo, que revaloriza con las experiencias *estudiar los verbos, practicar la pronunciación, saber la conjugación de los verbos o memorizar los tiempos verbales*. Finalmente, acaban relegando la conciencia crítica y los aspectos culturales a las experiencias culturales personales de cada uno de los sujetos.

Como objeto de enseñanza y aprendizaje se ha visto frecuentemente la imagen de *saber* portugués asociada a hablar y escribir correctamente (al dominio de la gramática).

En el análisis, el discurso generado por los sujetos se desarrolla una serie de regularidades que, además de que sean muchas, se explican por la interferencia de las imágenes previas de los propios sujetos y de los demás (influencias directa e indirecta). Es decir, las imágenes de los aprendientes no son arbitrarias, sino que presentan sus orígenes en experiencias lingüísticas – culturales, de discursos propios o ajenos (estereotipados).

Por ello, en la observación de las clases hemos centrado especial atención en el discurso de los profesores, por los cuales presenciamos la fórmula de la teoría del *input* comprensible,¹⁰¹ es decir: se han detectado simplificaciones lingüísticas y culturales de parte de los profesores para intentar adaptar su discurso al nivel supuesto de comprensión de los aprendientes, o para superar las limitaciones comunicativas, sobre todo en los niveles iniciales.

¹⁰¹ Según Krashen (1985), la fluidez en la actuación lingüística no se puede enseñar, sino que surge de manera natural en el aprendiente tras haber desarrollado plenamente su competencia a través de la apropiación de datos (*intake*).

Sin embargo, si examinamos los discursos generados en el aula – tanto los aportados como los generados –¹⁰² nos damos cuenta de que, entre uno y el otro, no hay antagonismo, sino que se complementan, puesto que la función del discurso generado en el aula es fundamentalmente la de organizar la aparición de los otros discursos aportados, y también de facilitar la creación de una interlengua del docente que se acerque al discurso del aprendiente para facilitarle la comprensión de textos escritos u orales propuestos o la comprensión de las instrucciones.

A fin de mejor organizar y categorizar las imágenes aisladas de los tres aprendientes en este periodo, las hemos agrupado desde cuatro enfoques, detallados a continuación.

- **Las imágenes categorizadas desde una dimensión psicolingüística**

Las imágenes sugieren la lengua portuguesa como objeto cognitivo (de aprendizaje), como hemos observado reflejadas en las expresiones que utilizan los aprendientes: “*hablar con un mínimo de fluidez*”, “*me encanta aprender idiomas*”, “*es fácil entender*”, “*expandir mi vocabulario*”, “*la expresión oral es muy importante*”, “*es fácil aprender*”, “*a expressão oral é muito importante*”, “*conjuguar os verbos corretamente*”, “*ter muito vocabulário é muito importante*”, “*explicar bem as regras gramaticais é a base duma boa aprendizagem*”.

El portugués aparece principalmente como objeto afectivo, lo que hemos podido constatar a partir de expresiones como “*pasión por la cultura portuguesa*”, “*me encantaría aprender portugués*”, “*sonoridad bonita*”, “*muy satisfactoria*”, “*lengua cercana*”. Además, el informante de pseudónimo Pedro afirma, en su entrevista individual, que *estudia solo por placer*.

La lengua portuguesa también se ve representada como objeto cultural, reflejado por expresiones como *otra cultura, nueva lengua, turistas brasileños y portugueses, música brasileña, el fado* y elementos representativos de la gastronomía portuguesa y brasileña.

El portugués representado como instrumento en la construcción de relaciones interpersonales y colectivas es otra imagen; la lengua se ha visto comparada con lenguas

¹⁰² Sobre discurso generado, discurso aportado desde el punto de vista educativo, cf. Llobera (1995).

maternas (castellano y catalán) y lenguas extranjeras estudiadas por los sujetos (*francés, italiano*).

Los aprendientes coinciden en la dificultad de llegar a ser un hablante intercultural sin residir un periodo en el extranjero, o sea, valoran la inmersión lingüística en el país de la lengua meta. Emplean el adjetivo *importante* para reforzar esta idea. Además, ante la imposibilidad de una inmersión lingüística inmediata, añaden otras herramientas para aprender, cómo la *música*, los *libros*, la *radio*, *noticias en internet*, *películas* y, sobre todo, la *gramática*.

Los informantes Remei, Roser y Pedro conciben el aprendizaje de portugués como una oportunidad de acercamiento a la sociedad, y conciben saber portugués como la habilidad para relacionarse con personas – por ejemplo, en los viajes de Pedro a Lisboa y el episodio dónde va y conoce a una persona portuguesa que le lleva al concierto de fado. Es decir, el viaje como tal no tiene tanto peso, sino los encuentros que se producen en él.

Desde la perspectiva del portugués como objeto de enseñanza y aprendizaje, el concepto del hablante intercultural aparece no sólo representado con la utilización de la primera persona del singular, sino también los verbos *parecer*, *creer* (*me parece, yo creo*) y expresiones como en *mi opinión*, reforzando la subjetividad y permitiéndoles expresar su propio punto de vista. De la misma manera, el adverbio de cantidad *muy* es un elemento recurrente en las narrativas y sirve para reafirmar la relevancia de sus ideas –por ejemplo, *es muy importante aprender los verbos*. También el adverbio de modo *más* empleado en la afirmación *hablar con más fluidez* introduce subjetividad a la construcción de su propia imagen, de manera que parecen hablar con conocimiento de causa sobre lo que representa conocer el método de aprendizaje de la lengua portuguesa.

En esta línea de análisis, con el conector de ejemplificación, *por ejemplo*, los sujetos introducen situaciones con las que apoyan sus imágenes: la necesidad de conocer culturalmente una lengua para saber aplicarla a situaciones sociales concretas y ahondar en la forma de pensar de las personas que hablan esa lengua.

Para finalizar, pese a imágenes muy semejantes entre los aprendientes, los elementos de motivación que los han llevado a estudiar el portugués son diferentes: Remei, como entretenimiento (*hobby*); Roser porque tiene pareja portuguesa; y Pedro como forma de mantener un *ejercicio mental*, ya que está jubilado.

Hemos observado, a lo largo del proceso de aprendizaje (2016 – 2019), que los sujetos reflexionan sobre la capacidad de transformación que conlleva el aprendizaje de una lengua respecto a los prejuicios y a la cultura de la realidad lingüística estudiada, que justifican por la relación lengua-cultura. Esto conlleva un conocimiento holístico acerca de la cultura, la gente, las costumbres y tradiciones – algo que el informante de seudónimo Pedro lo refleja al afirmar que *si quiere conocer a la gente hay que conocer la lengua*.

Pedro sobrevalora la estancia en el extranjero para el *buen* aprendizaje, califica las estancias en el extranjero positivamente con el adjetivo *importante* precedido del adverbio *mu*y. Sin embargo, como ya había sugerido anteriormente, no lo considera indispensable, lo que expresa con su afirmación sobre leer libros, oír música y estudiar los tiempos verbales, aunque sí le concede mucha utilidad, mediante la expresión *ayuda bastante*. De esta forma, se refuerza la imagen del aprendizaje por inmersión. La informante Roser también da importancia a la inmersión lingüística y lo refleja a través de sus planes futuros de ir a vivir a Portugal para aprender portugués.

Las imágenes aisladas inciden en la importancia del contexto familiar (Pedro, al mencionar mujer e hijas en su viaje a Lisboa; Roser a referirse a su novio; Remei a hablar de sus amigos portugueses con quienes cambia correos electrónicos), ya que van situadas en primer lugar y ya que ha sido el aspecto afectivo lo que determinó, desde el principio, el deseo y la curiosidad de aprender portugués.

Los estudios, las experiencias profesionales, la música y los valores (esta vez, los adquiridos en el extranjero) son considerados por estos aprendientes como un componente motivador, aunque no hayan modificado su esencia (su cultura), sí que les han enriquecido y ampliado sus horizontes. Los sustantivos *música* y *sonoridad* de la lengua portuguesa han sido elementos frecuentemente representados por los tres sujetos.

- **Las imágenes categorizadas desde una dimensión sociolingüística**

Desde esta perspectiva, hemos aislado imágenes de una lengua portuguesa representada como objeto de apoderamiento, a partir de expresiones como *mucha gente habla, una oportunidad*, y como apropiación del sujeto, a través de las expresiones “*é muito bom saber falar varios idiomas*”, “*é sempre útil e positivo*”, “*ya hablo varias lenguas*”, “*eu já aprendi muitas mais coisas do que sabia antes de começar o curso y por tanto será fácil aprender português*” o “*el portugués será mi sexta lengua extranjera*”. Así, las imágenes sugieren que el portugués ocupa la importancia de un idioma relevante en la realización de proyectos personales para los tres sujetos de nuestro estudio de caso.

En este periodo (2016 – 2019) también ha emergido la imagen del portugués visto en la apropiación de la construcción y la afirmación de la identidad en comparación con las lenguas maternas (castellano, catalán), que surge a través de las expresiones de comparación, como “*se parece al castellano y al catalán*”, “*es una lengua cercana*”, “*falar varios idiomas*”.

Los aprendientes juzgan valioso el hecho de que el portugués les *abre puertas*, como una buena oportunidad para las nuevas relaciones interpersonales, principalmente con nuevas amistades y al conocer personas en los viajes turísticos. Además, la importancia de sus lenguas maternas se destaca con los adjetivos *próximos* y *semejantes*, para determinar la relación que establecen con la lengua portuguesa.

No existe, en ninguno de los tres aprendientes, la consciencia de estereotipos negativos y fuerzas de poder, ya que reflexionan sobre las imágenes y representaciones que las personas tenemos hacia los demás – por ejemplo, los estereotipos hacen referencia a los portugueses como *más formales* y a los brasileños como *más informales*, y expresan cómo ciertas ideas o conceptos *del otro* ya preestablecidos en su mente.

Tampoco hemos constatado un análisis crítico sobre las representaciones y reflexión sobre el origen de dichos estereotipos, ya que muchas veces ellos son creados por los propios materiales didácticos y por el contexto educativo. Sin embargo, no se ha constatado las visiones estereotipadas o representaciones negativas que se transforman en perjuicio; los

aprendientes siempre hacen referencia al portugués y a sus hablantes desde una perspectiva muy respetuosa, y tienen la idea de que conocer la lengua implica conocer, también, el ámbito cultural que las rodea.

Los tres aprendientes se autorretratan como hablantes interculturales, como personas que absorben las informaciones que se les ofrecen con una lengua y cultura nuevas; las evalúan y comparan con sus conocimientos previos (de otras lenguas extranjeras) acerca del *otro* y de su cultura. Consideran este proceso como inacabado, a modo de ciclo, y suponen tener mucho más que aprender a ese respecto; desean, por tanto, seguir estudiando portugués.

A modo de conclusión, el portugués como objeto de apoderamiento (comparación con las lenguas maternas) surge frecuentemente enumerado por los aportes que conlleva estudiar una o varias lenguas mediante términos valorativos positivos, como los sustantivos *oportunidad*, *importancia* y los verbos *expandir*, *estudiar*, *aprender*. Los aportes determinan que aprender lenguas extranjeras ayuda tanto a conocer otras culturas como a conocer la propia cultura, a través de la construcción de comparaciones entre las diferencias y semejanzas de los idiomas. Esta idea se ve apoyada en el contraste establecido con el uso de expresiones como *tan próximas* o *muy parecidas*, o con el adverbio *cercano*.

Las lenguas maternas, asimismo permanentes, también son valoradas positivamente mediante el adjetivo *importante*, precedido del adverbio *más*. Además, las lenguas maternas se presentan desde un aspecto determinante también para el aprendizaje de otras lenguas y del portugués.

- **Las imágenes categorizadas desde una dimensión pragmática**

Respecto al impacto de las imágenes en el aula, hemos notado que ellas tienen una influencia positiva, si bien estereotipadas. Hemos observado que dichas imágenes han sido el mecanismo activador del interés por la lengua, y nos sugieren que son el instrumento motivador de continuidad e interés en dar continuidad al aprendizaje. A diferencia del inglés, el portugués no necesita de la *publicidad* de una lengua *útil* o *internacional*. Por ello, la manera cómo esto ha impactado a lo largo del aprendizaje se ha visto positiva.

Respecto al uso y sus hablantes, las imágenes retratan hablantes amables y una lengua fácil de aprender por proximidad a las lenguas maternas. Además, las experiencias positivas que han tenido en el contacto intercultural también han sido positivas y refuerzan esta teoría. En otras palabras, las valoraciones del portugués son optimistas acerca de lo positivo que es aprender portugués y los beneficios que esto conlleva.

Los valores adquiridos en el extranjero se añaden a los valores inculcados por los colegas de clase, los amigos y los profesores; una simbiosis que ofrece como resultado un amplio abanico para construir nuevas imágenes y modificar las antiguas, a lo que se suman las experiencias en el marco del personal de cada sujeto.

- **Las imágenes categorizadas desde una dimensión comparativa**

Las imágenes que han sido frecuentes en esta etapa otorgaban al portugués un carácter de objeto de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo (formal). Con frecuencia el inglés aparece como lengua asociada a su elevado valor pragmático, como hemos podido observar en la entrevista individual del informante de seudónimo Pedro, que afirma lo que sigue: *“no veo el portugués como una lengua de referencia como el inglés [...] el portugués debe estudiarse por placer”*.

En comparación con los cursos iniciales (2016-2017), hemos visto una ampliación en los referentes culturales, las normas y convenciones sociales. Las actitudes interculturales se muestran como una postura respetuosa con la cultura meta desde el inicio del curso, a partir de la comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen. En las últimas clases, los aprendientes son capaces de percibir y reconocer la diversidad cultural de la propia comunidad y de otros países de lengua portuguesa (percepción de diferencias culturales en portugués), desde un punto de vista de curiosidad y apertura.

Las imágenes caracterizan empatía, conocimiento sobre la otredad y diferentes tipos de estereotipos y representaciones (positivas) perpetuadas por la sociedad. Sin embargo, no parecen ser conscientes de dicha perpetuación. Desde el punto de vista etnohistórico, de las aportaciones de Said (1996) y acerca de la otredad cultural, en el aula se reflejan distintas

miradas hacia el *otro*, en consonancia a la condición de espacio plural que comprende las distintas identidades de las personas (aprendientes y docentes) que participan. De ahí que encontramos una creencia arraigada en relación con la diversidad de la sociedad en la que habitan, donde se percibe que la existencia de personas de distintos orígenes en un mismo espacio produce efectos positivos, como si se tratase de una relación lógica de causa y efecto – concretamente, sobre la inmigración como un fenómeno enriquecedor que puede repercutir en una disminución de los estereotipos o a aportar *calor humano*.

Con referencia a la estructura del discurso de los tres aprendientes, son frecuentemente usados:

- los conectores contraargumentativos: introducción de un argumento contrario, como por ejemplo *a pesar de*; expresión de contraste entre los miembros, por ejemplo, *en cambio*;
- los operadores discursivos: focalizadores, por ejemplo, *en relación con*; de concreción o especificación: *exactamente*; de refuerzo argumentativo, por ejemplo, *por supuesto*.
- los adverbios evaluativos emotivos o de juicio subjetivo del emisor, por ejemplo, *falar fluidamente*; *é sempre útil e positivo*;
- léxico de relaciones afectivo: *pasión por*; *agradável*, *cantada*, *me gusta*.

Los aprendientes se representan a sí mismos, sobre todo en cuanto a su relación con el portugués y sus ganas de aprender, destacando los sustantivos *oportunidad* en expresiones como *buena oportunidad*, *motivación* e *interés*, el adjetivo *abierta* y el verbo *expandir*, como en la expresión *expandir mi vocabulario*. Aseguran que las interacciones experimentadas les han ayudado a reafirmar la imagen positiva del idioma y de sus hablantes, así como a desmontar prejuicios ante juicios de valor que se emiten sin reflexión previa.

5.3 Tercera fase de la investigación: análisis comparativo entre el proyecto piloto y el estudio longitudinal

Las imágenes que han aparecido tanto en el proyecto piloto como en el estudio longitudinal nos indican gran similitud entre los proyectos pese a los años transcurridos entre ellos. Hemos observado que los aprendientes coinciden en lo que hace referencia a la representación del portugués desde la perspectiva afectiva de manera positiva, y a la cognitiva haciendo referencia a la imagen fonética, representada por los sustantivos *sonoridad, ritmo, entonación, pronunciación*. También en ambos casos el estudio del portugués se debe a la proximidad con sus lenguas maternas y por el placer y la curiosidad de aprender un nuevo idioma y cultura.

Sin embargo, en el proyecto piloto hemos notado la frecuencia de la imagen de la lengua portuguesa asociada a Brasil mucho más que a Portugal, quizás por influencia de la presencia de la profesora-investigadora, pero no hemos podido confirmarlo. Dichas imágenes se presentan a través de las representaciones de *playas, sol, palmeras, vacaciones, caipiriñas* – elementos relacionados con el entretenimiento y las vacaciones. Al intentar detectar el origen de estas imágenes, estas nos sugieren una relación con las imágenes del *Nuevo Mundo* y el mito del *paraíso*,¹⁰³ creados a raíz de los viajes del *descubrimiento* de América – algo que, desde nuestro punto de vista analítico-interpretativo, aún existe y se perpetúa en el imaginario de los sujetos que han formado parte de nuestro proyecto piloto

Estas imágenes nos sugieren que la visión del paraíso terrestre persiste a través de una perspectiva emocional, un discurso existente a la época de los aprendientes. Remontamos el origen de este discurso a una característica de la mentalidad de finales de la Edad Media y del Renacimiento en Europa, que han dejado la sensación de la expiración del mundo y la necesidad de que renaciera o pasará del *otoño del mundo* a una *nueva primavera*, concibiendo el *Tiempo del Fin* como un retorno a origen perdido.

¹⁰³ Una obra de referencia para profundizar este tema sería la de Abellán y Monclús (coord.), nombrada *El Pensamiento español contemporáneo y la idea de América: el pensamiento en España desde 1939*, de 1989.

Esta afirmación lo vemos reflejada en Buarque de Holanda (1992, p. 204) en su clásico *Visão do Paraíso* al afirmar que

Colón, sin ser disuadido de que había llegado a partes del este desde el oeste, pensó en sí mismo en otro mundo cuando vio la costa de Paria, donde todo decía que estaba el camino del verdadero paraíso terrenal. Con eso, la expresión *Nuevo Mundo* para designar las tierras descubiertas adquiere su pleno significado. *Nuevo* no solo porque fue ignorado, hasta entonces, por la gente de Europa, sino porque el mundo parecía renovarse allí y regenerarse, vestido de verde inmutable, bañado en una primavera perenne, ajeno a la variedad y los rigores de estaciones, como si él realmente hubiera sido restaurado a la gloria de los días de la *Creación* (Buarque de Holanda, 1992, p. 204, traducción libre).

A partir de los datos analizados podemos sugerir una construcción imaginaria y simbólica para viajeros, evangelizadores y filósofos que parece seguir, en nuestros días, en las clases de PLE, pasada a través de la historia, de documentos de viajes, de relatos de la vida y de perspectivas filosóficas y políticas dedicadas a América, e incluso en los materiales didácticos. Por ello, al analizar las narrativas de los aprendientes del proyecto piloto no podemos evitar notar que ciertos lugares comunes se encuentran en todos ellos. Brasil siempre se describe como perfecto: vacaciones, fiesta y música. Estos lugares comunes y literarios tienen un significado preciso que no escaparía a ningún lector de los siglos XVI y XVII: son los signos del *Paraíso Terrenal redescubierto* (Buarque de Holanda, 1992).

Además, estas imágenes pueden ayudarnos a comprender la permanencia de esto mucho después de que el *descubrimiento-conquista* de Brasil haya terminado. Prácticamente casi todas las narrativas no expresan ni hechos de naturaleza política ni histórica. La temática evocada es, en general, un símbolo de la Naturaleza: los paisajes, el sol, las estrellas y fiestas. Dicho lo anterior sobre el proyecto piloto, pasamos en las líneas siguientes a centrarnos en las imágenes del estudio longitudinal. Hemos observado que, en el principio del curso, la proyección que tienen los aprendientes de la lengua portuguesa no se corresponde con la dimensión del universo de hablantes de la misma. Es posible observar, a partir de las imágenes que han emergido, que los aprendientes no conciben el portugués como un idioma oficial y hablado en diferentes países, a excepción de Portugal y Brasil; muy poco se ha visto evocado la temática de la presencia del portugués en funciones culturales como académicas, ni en otros usos o ámbitos con prestigio: ciencia, medicina, filosofía, deportes, negocios, entre otros. A excepción de Angola, Brasil, Cabo Verde y Mozambique, países como Guinea-

Bissau y Guinea Ecuatorial (éste último, además del portugués, tiene el castellano y el francés como lenguas oficiales) ni siquiera aparecen en las imágenes representadas por los sujetos.

La herencia histórica de la lengua portuguesa sólo se ha visto reflejada en pocos ejemplos, como las imágenes estereotipadas de la participante con el seudónimo Carmen, y en los campos de la literatura y la música portuguesa (fado), además de algo de la música brasileña (la samba). El teatro y la filosofía, por ejemplo, se han visto olvidados en las imágenes. El deporte solamente ha sido representado por un aprendiz (el de seudónimo Alex), pero de forma general, en una de sus narrativas visuales, pero sin citar a un deporte o deportista en concreto. En general, hemos visto que las prácticas y agentes actuales (deporte y deportistas, factores económicos, comunicación social, moda, diseño, artes plásticas, arquitectura, cine, entre otros) no han sido mencionados o representados por los aprendices. El binomio lengua-cultura fundamenta en ocasiones que se han dado por algún representante de la música brasileña (Maria Bethania) y portuguesa (fado) y por los clásicos de literatura portuguesa (como Fernando Pessoa o Camões).

A partir de las imágenes identificadas se evidencia que el estudio del portugués se hace principalmente por una valoración cognitiva, pero no se limita puramente a lo lingüístico. La principal imagen motivadora del estudio del idioma es la aparente facilidad por semejanza a las lenguas maternas. A lo largo del proceso de aprendizaje ha persistido el concepto de *supremacía* de la lengua inglesa, es decir, la supremacía impuesta, por ejemplo, por la económica, la tecnológica y que le garantiza al inglés un lugar de privilegio frente a los otros idiomas – dicha imagen privilegiada del inglés también se ha visto presente en el proyecto piloto.

La consideración sobre la geografía de una lengua portuguesa fuera de Portugal y Brasil sobre el conjunto de países conocidos como lusohablantes se ve movilizada a lo largo del proceso de aprendizaje a la extensión de los otros países lusohablantes. También la idea de homogeneidad del portugués y sus hablantes se ve desestabilizada a lo largo del aprendizaje. No hemos observado ninguna referencia a la tendencia a desarrollar imágenes con efectos negativos sobre los hablantes de lengua portuguesa, ya sean religiosas, lingüísticas o culturales (hecho también inexistente en el proyecto piloto).

Comparando los dos proyectos – proyecto piloto (2016) y estudio longitudinal (2016 – 2019) –, las imágenes coinciden que el mejor o quizás *único* modo de aprendizaje/adquisición del portugués es en situación de inmersión lingüística, es decir, en contextos endolingües. Los aprendientes consideran necesario trasladarse al lugar en el que se habla la lengua meta y enumeran las múltiples virtudes de este modo de adquisición – como por ejemplo para mejorar la pronunciación. Para la mayoría de aprendientes la persistencia de esta idea supone una cierta tensión ya que no se sienten capaces de hablar o tienen la sensación de ciertas limitaciones en su aprendizaje. El aprendizaje es atribuido a la enseñanza tradicional: *conjugiar los verbos correctamente, tener mucho vocabulario, explicar las reglas gramaticales para una buena base del aprendizaje*. En este sentido, nuestra duda es si este tipo de imagen no sería, en realidad, un obstáculo, un elemento desmotivador o bloqueador del desarrollo de las destrezas lingüísticas de estos aprendientes.

De modo general, hay la tendencia de una imagen autoestereotipada del portugués con la imagen que asocia y afectan el idioma positivamente. El conjunto de imágenes que aparecen en nuestro análisis es entendido, en un primer momento, como un medio facilitador y motivador para el aprendizaje. Sin embargo, las imágenes de este primer momento se ven desestabilizadas por las dificultades gramaticales y de pronunciación del portugués vivenciadas por los sujetos, que apuntan como solución para el problema la inmersión lingüística.

5.3.1 Síntesis global del análisis comparativo entre el proyecto piloto y el estudio longitudinal

En este apartado presentamos una síntesis global de las imágenes que han emergido a raíz del proyecto piloto (2016) y del estudio longitudinal (2016 – 2019) desde un punto de vista comparativo. Dicho análisis es resultado de las observaciones de las clases y el conjunto de las actividades realizadas en el periodo de clases, así como de las comparaciones entre ellas. La lógica de nuestra síntesis global consiste en la categorización de las imágenes identificadas en estos dos cursos a partir de características compartidas. Tal y como hemos señalado, a estos grupos de categorías los hemos denominado “dimensiones”. Además, en esta síntesis

global, se consideran el grado de recurrencia de las imágenes por individuo y por actividad (por grupo).

En síntesis, las imágenes identificadas en nuestro análisis se relacionan con la idea de que no hay aprendizaje de una lengua extranjera sin afectividad. Al parecer, las clases no han hecho más que reforzar las imágenes iniciales (positivas) tanto en los 18 aprendientes del proyecto piloto como de los tres aprendientes del estudio de caso (Roser, Remei y Pedro). Por ello, interpretamos que la figura del docente juega un papel importante en este proceso de refuerzo, construcción y deconstrucción de las imágenes de la lengua portuguesa.

El interés y la utilización y el presente o proyección futura de la lengua portuguesa son, simultáneamente, causa y consecuencia del conocimiento e interés previos, sea con referencias culturales, artísticas, políticas, deportistas, sea con marcas asociadas al portugués. En las relaciones interpersonales entre los hablantes de lenguas románicas (portugués, castellano, catalán e italiano), pese a que estos tengan competencia en lenguas que comparten (competencia parcial), el inglés emerge como lengua internacional importante en las relaciones interpersonales. En las narrativas, esto se ha visto reflejado, principalmente, en las reuniones de trabajo y en los viajes de estudios.

Los resultados de nuestro estudio nos sugieren que las imágenes del portugués son inseparables de las imágenes de sus hablantes y que están restringidas a estereotipos (positivos) repetitivos y socialmente contruidos (previamente). Es decir, surge una macro representación de la lengua portuguesa, relacionada con el encuentro intercultural, y otra que está más relacionada con los idiomas como fuente de malentendidos, como un obstáculo a superar – por ello la excesiva preocupación con el desarrollo de las destrezas gramaticales y de pronunciación que tienen los aprendientes, sobre todo los tres últimos que siguen en los niveles más avanzados de aprendizaje del curso de portugués.

Las imágenes del portugués están esencialmente relacionadas con imágenes del mundo, revelando representaciones estáticas y fijas de diferentes pueblos europeos, así como con un marco de representaciones que se refieren, inicialmente, a Portugal y a Brasil. Condicionadas por su contexto de producción (el aula), las imágenes están principalmente relacionadas con

el mundo del fútbol, de la gastronomía y de las manifestaciones culturales (la música, principalmente). No podemos afirmar si los medios de comunicación apelan al conocimiento y al sentido común del colectivo, confiando aspectos en imágenes estereotipadas, consistentes y resistentes al cambio, consolidando una visión del portugués y de sus culturas que se centran en la diferencia, monolítico, hegemónico, cerrado sobre sí mismo.

Las imágenes y los estereotipos observados en nuestro estudio sobre la lengua portuguesa se basan en valores simbólicos que circundan lo mítico.¹⁰⁴ Por esta razón los estereotipos e imágenes son, a menudo, vistos como mitos que están relacionados con la comprensión entre los hablantes de los idiomas, de las diferentes culturas; *estereotipos* (Hofstede, 2003; Scollon y Scollon, 1995) representados por generalizaciones culturales sobre un grupo y también dividiendo los estereotipos en positivos y negativo y, más específicamente, en aspectos de la cultura (brasileña), especialmente aquellos que involucran el tema de proximidad y sujeto (Damatta, 1997a; 1997b; 2000).

En el análisis de los estereotipos nos basamos en la caracterización Pereira (2002), que los divide en elementos descriptivos y valorativos, y nos centraremos principalmente en este último. En cuanto a los elementos valorativos, el autor dice que los estereotipos llevan un componente de la naturaleza evaluación que no se puede descartar y lo ejemplifica con categorías sociales (*el portugués formal y el brasileño más informal, o los portugueses como amables y serviciales*). Observamos, en base a esta división, que, al referirse al portugués y al brasileño, se atribuyen características positivas y negativas (negativas, pero que no llegan a ser peyorativas).

A raíz de los elementos lingüísticos que refuerzan los estereotipos consideramos, además, que las características socioculturales aparentes en las imágenes atribuidas a cada grupo. Martins (1989) estudia palabras que llevan afecto y juicio personal, representados por

¹⁰⁴ Pageaux (1982), en *De l'imagerie culturelle au mythe politique: Astérix le Gaulois*, explica que no son mitos en absoluto. La definición de mito dada por Ruiz de Elvira (2000, pp. 7-8) en el trabajo *Mitología Clásica* a partir del relato de hechos que son “incertos e incomparáveis, mas sobre os quais existe uma tradição que os apresenta como realmente sucedidos. [...] todos os mitos ou lendas pretendem ser verídicos, e pretendem sê-lo de um modo total, quer dizer, pretendem que as coisas tenham acontecido exata e literalmente como o mito as conta”.

adjetivos, verbos y adverbios. Es decir, la adopción de una actitud positiva y abierta con respecto a las diferencias entre culturas se caracteriza por ser un estereotipo positivo.

A continuación, ejemplificamos algunas de estas expresiones extraídas de las narrativas de los aprendientes: *muy felices, muy agradables, serviciales, muy amable, amigable, familiares, hablan muy rápido, alegres, tristes, hospitalarios*.

Por ello, sugerimos que, para los aprendientes de nuestro estudio, las imágenes en su visión general son positivas, tanto en las imágenes iniciales de los cursos (2016) como en las finales (2019). Analizando las respuestas dadas lingüísticamente, se observa la presencia de sustantivos para caracterizar a los brasileños (*fútbol, amigos, barbacoa*), que son inherentes con las imágenes de la cultura brasileña que se encuentra en todos los medios de comunicación – desde películas de obras de ficción, incluidas imágenes de difusión turística, así como las imágenes inherentes a Portugal (*fado, bacalao*). No hemos observado referencia a estas imágenes asociadas al portugués de África, este hecho se podría explicar por la poca o casi nula divulgación turística y cultural de estos países – muchos de ellos, hace no mucho, en situación bélica por la independencia de Portugal.¹⁰⁵

Reiterando el análisis de los dos proyectos (el piloto y el estudio longitudinal), parece que la mayoría de las imágenes construidas por los aprendientes pueden evaluarse como positivas. Respecto a las imágenes negativas, no hubo un número significativo de elementos evaluativos en relación con la imagen del portugués y sus hablantes; se puede mencionar expresiones como los brasileños *hablan muy rápido, son más informales, los portugueses son serviciales o son tristes*. En resumen, sugerimos que los medios utilizados para obtener la información, las clases y el contacto con la cultura meta solo han reforzado la impresión positiva de que los sujetos tenían antes de empezar a aprender portugués.

Retomando al análisis del proyecto piloto, queremos resaltar que se observan elementos que concurren para el refuerzo de significado que se refieren al mito fundador de Brasil; sin embargo, no queremos decir que el significado mitológico es el único presente, pero sí que es dominante. Barthes (2003, p. 211) señala que muchos significantes están a disposición del

¹⁰⁵ Nos referimos a la Guerra Colonial Portuguesa o Guerra Ultramar entre las antiguas colonias portuguesas de Angola, Guinea-Bissau y Mozambique entre los años de 1961 y 1974, por la independencia.

significado mitológico – es decir, un significado puede tener varios significantes. Es el caso del concepto mítico que tiene a su disposición una masa ilimitada de significantes; partiendo de la teorización de Barthes (2003), hacemos un listado de los elementos presentes en nuestro corpus. En el ámbito denotativo de las imágenes tenemos las palmeras, el sol, la playa y naturaleza en general. Dichas imágenes reciben el refuerzo de sentido de varias imágenes menores, que se notan presentes en las narrativas verbales; el elemento urbano poco o casi nada aparece en las narrativas (podríamos mencionar el carnaval). El ámbito imaginario se completa con imágenes que remiten a productos de la industria cultural brasileña – en la música, *samba* y *farró*; en la gastronomía, *caipiriñas* y *empanadillas brasileñas* – y de la portuguesa (en la música, *fado*; en la gastronomía, *pastel de nata*, *bacalao*, *bolo rei*).

Además, hemos observado la presencia de significantes que convergen para temas comunes, tales como la representación de la naturaleza, del lugar, de la gastronomía, de la cultura popular y del modo de ser brasileño y portugués. Respecto a la recurrencia de esos elementos y significados ligados a una misma temática, Barthes (2003, p. 211) afirma que esta repetición de concepto por medio de formas diferentes es preciosa para lo mitológico, ya que le permite decodificar el mito, o sea, es la insistencia en un comportamiento que revela a su intención. En este sentido hemos destacado las imágenes referentes a la Naturaleza: animales, vacaciones, paisajes naturales, florestas, flores. La temática de la Naturaleza es esencial en la formulación del mito fundador, que hace referencia a la idea del paraíso en la tierra. De esta forma, tenemos presentes los elementos que transmiten la idea de paraíso.

En resumen, en ambos proyectos la visión del portugués se percibe como objetos cognitivos y, en este contexto, *jerarquizados* según su grado de facilidad en comparación con las lenguas maternas de los sujetos. La lógica del aprendizaje todavía tiene una fuerte influencia en otras dimensiones de las imágenes de las lenguas. Así, de entre los idiomas pueden ser considerados el más útil, el más importante, el más prestigioso y con más capital socioeconómico. En otras palabras, los aprendientes confían y, sobre todo, legitiman sus habilidades verbales en los idiomas aprendidos, cerrando y rechazando, en un primer impulso, contactos con idiomas no estudiados, alegando ser incapaces de percibirlos o tratarlos (por ejemplo, el alemán y el chino representados como las lenguas más difíciles).

Las imágenes del portugués se extienden, en una clara relación metonímica, a sus hablantes, igualmente simplificadas y estereotipadas de sus pueblos (en particular, con respecto a las competencias, rasgos morales y aspectos psicológicos, socioeconómicos, histórico-culturales y físicos), transversal a los diversos contextos y sujetos analizados – lo que nuevamente apunta por la construcción colectiva de estas imágenes y por su naturaleza de *producto y proceso social*.

6. Resultados y discusiones sobre los resultados

Para presentar los resultados, se han respetado los procedimientos de análisis y la interpretación de los datos mencionados anteriormente, en el CAPÍTULO 5 – ANÁLISIS DE LOS DATOS, donde se pretendía observar, describir, analizar e interpretar los datos para entender una situación específica: la evolución de las imágenes asociadas a la lengua portuguesa por parte de aprendientes adultos plurilingües en Barcelona.

A partir de la metodología cualitativa y multimodal aplicada en nuestra investigación¹⁰⁶ hemos logrado un volumen de datos que consideramos significativo. Es decir, nos referimos a *volumen significativo* porque es lo que justamente nos facilitó diferentes perspectivas de los informantes y, consecuentemente, un mejor entendimiento de nuestro objeto de estudio: las imágenes del PLE sin limitarse a una descripción y medición del fenómeno. Además, somos conscientes de que, si el planteamiento de los instrumentos empleados en la recogida de datos hubiera sido diferente, los resultados también lo serían, y asumimos la responsabilidad de ello.

La contextualización de nuestro estudio hace que los resultados de la investigación no sean generalizables, por lo contrario: se han revelado las dinámicas situadas en las imágenes de los aprendientes de PLE con relación a otros factores, tales como la identidad y las emociones (afectividad) – factores que influyen mutuamente y hacen interaccionar en los planes personales y culturales. Nos centramos sobre todo en los aspectos de la enseñanza y del aprendizaje de PLE como experimentados subjetivamente por los informantes.

Los resultados aquí presentados respetan la lógica y la cronología del análisis de los datos, es decir, mantienen una coherencia interna con los datos emergidos y compilados en nuestra investigación tanto desde el punto de vista del individuo como desde el grupo: o sea, consideramos tanto la presentación de los resultados del proyecto piloto y del estudio

¹⁰⁶ Cf. CAPÍTULO 4 – PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS.

longitudinal (2016 – 2019) como los resultados del estudio de caso. De esta manera, en respuesta a las preguntas de investigación de nuestro estudio, primero presentamos y discutimos los resultados con la relación por actividades/informante y grupo y, luego, los resultados más específicos de los tres últimos informantes que se han mantenido en nuestro estudio (Remei, Roser y Pedro), en el orden que aparecen,¹⁰⁷ es decir, el estudio de caso.

La justificación para este tipo de organización se debe al hecho de hacer la lectura de los resultados de una manera más ágil y porque son los aprendientes que se han mantenido y han frecuentado las clases desde el principio, realizando las actividades.

Consecuentemente, en el presente capítulo se exponen y se discuten los resultados con base en la metodología y el análisis de datos aplicados en nuestra investigación ya que, en nuestro estudio, las partes no son independientes y dialogan por completo unas con las otras.

Recordamos lo expuesto en el CAPÍTULO 4, de las OPCIONES METODOLÓGICAS, que las categorías¹⁰⁸ no han estado previamente establecidas, sino que han surgido en sintonía con el contexto analizado. Para ello, nos basamos en la premisa de Given (2008), es decir, la construcción de las categorías de nuestro estudio partió de la *inducción* hacia la *deducción* – se hizo un análisis de los datos sin un listado de categorías pre establecidas y, entonces, a partir de dicho análisis, se identificaron las unidades analíticas que conceptualmente coincidían con el fenómeno retratado en el conjunto de datos.

En este sentido, nuestro análisis de datos, de carácter cualitativo, consistió en la construcción de *patrones*, *categorías* y *temas* que iban de lo particular hacia unidades más abstractas o generales. En esa línea de pensamiento tomamos el análisis como un proceso inductivo, en continuo movimiento entre los temas emergentes y nuestra base de datos. Además, examinamos los mismos datos de forma deductiva para establecer si se podría llegar a más pruebas que apoyaran las temáticas emergentes o si era necesario recopilar más datos.

¹⁰⁷ Cf., en el CAPÍTULO 4, el apartado 4.1.4 *El diseño de la investigación*, por el que se definen las fases de la investigación.

¹⁰⁸ Para detalles sobre el proceso de codificación de las categorías los datos compilados, véase el apartado en el que se presenta el *Cuadro comparativo de la frecuencia de las categorías de las imágenes en el estudio*.

Todo ese proceso caracteriza nuestra investigación como interpretativa, ya que entendemos que el proceso interpretativo consiste en construir significados de acuerdo con la realidad contextualizada y por medio de orientación teórica, a partir de los resultados. En las ideas de Given (2008), la interpretación se convierte, así, en un componente valioso sobre el contexto y los sentidos permiten al lector comprender los resultados de la investigación. Los resultados de este proceso se vinculan con la creación de temas, patrones y dominios de las categorías. El proceso de categorización continua en la investigación hasta la saturación o agotamiento – lo que, en nuestro caso, se concluyó con la finalización del curso por parte de los informantes.

Por tanto, por un lado, la discusión de los resultados que presentamos por el presente capítulo está condicionada, obligatoriamente, a cada una de las formulaciones de los instrumentos de recogida de datos utilizados en nuestra investigación, o sea: las preguntas de los cuestionarios, las entrevistas, las narrativas verbales y visuales, así como las observaciones de clases. Por otro lado, hacemos referencia a que dichos instrumentos están influenciados por los paradigmas en los que nos apoyamos para el análisis, a partir de una visión funcional de la interculturalidad, próximos a los modelos de Bruner (1990), Riessman (1993; 2008), Byram (1997), Denzin (2001), Bertaux (2005), Baynham (2011), Baynham y De Fina (2005), Birello y Sánchez-Quintana (2013), Kerbrat-Orecchioni (2005), Dufva (2003), Alanen (2003), Kalaja (2006; 2015), Barkhuizen y Wette (2008), Carrasco Perea y Piccardo (2009), Pavlenko (2007), Palou y Fons (2010; 2011), Walsh (2005; 2010), Spencer (2011), Gabillon (2012), Melo-Pfeifer y Schmidt (2012a; 2012b), Barkhuizen (2008; 2013), Barkhuizen y Wette (2008), De Fina (2013), De Fina y Georgakopoulou (2008), Kalaja, Dufva y Alanen (2013), Todorov (2013), Borg *et al.* (2014), Kalaja (2015), Kalaja *et al.* (2016), Carrasco Perea y Melo-Pfeifer (2018), Pérez-Peitz, Civera y Palou (2019), Borg (2003; 2012), Borg y Al-Busaidi (2012), Carrasco Perea y Sánchez-Quintana (2013) y Carrasco (2020).¹⁰⁹

Esto implica que los instrumentos y los datos pueden contener, para algunos lectores, una visión de las imágenes no crítica, a la que llegamos tras los años de doctorado y que comporta la postura que apoyamos y que consideramos como la apropiada para trabajar en el aula de PLE. Por ello, como lo expuesto al inicio del presente capítulo, una vez más asumimos que,

¹⁰⁹ Cf. el CAPÍTULO 5, de ANÁLISIS DE LOS DATOS.

si repitiéramos la investigación de la misma forma, podríamos encontrarnos con algunos resultados divergentes de los que se han aquí presentados.

En este sentido, en las líneas siguientes damos respuesta a las tres preguntas de investigación, descritas en el CAPÍTULO 3 de esta tesis, así como presentamos la discusión de los resultados.

¿Qué imágenes asocian los aprendientes a la lengua portuguesa a lo largo de su proceso de aprendizaje?

En respuesta a nuestra primera pregunta de investigación se expone, a continuación, un cuadro síntesis dónde se han identificado todas las imágenes asociadas a la lengua portuguesa y sus hablantes (2016 – 2019) encontradas en los datos compilados en nuestro *corpus*. En función de la temática evocada, las hemos agrupado en tres categorías de imágenes, teniendo en consideración dos componentes fundamentales que son, según Santos e Almeida (2005), el *componente cognitivo* – que se refiere a las imágenes de los sujetos, “una forma de conocimiento sometido a las reglas de los procesos cognitivos y afectivos del sujeto” (Santos e Almeida, 2005, p. 27) – y el *componente social*, en el que funcionan las relaciones entre el proceso de conocimiento individual y los procesos simbólicos culturales y los sistemas de ideas. Estos procesos están definidos por las condiciones sociales. El conocimiento del sentido común se basa en elaboraciones intelectuales que se introducen en el campo social y se expresan mediante representaciones.

Seguidamente, tenemos las categorías organizadas en grupos de:

- **imágenes de dimensión psicolingüística** – en esta categoría hemos agrupado, por un lado, las imágenes que representan la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, las que reflejan los mecanismos cognitivos¹¹⁰ que intervienen en el procesamiento de la información lingüística, o sea, los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los sujetos para la adquisición y comprensión del lenguaje.

¹¹⁰ Nos referimos al *sistema cognitivo* o *sistema general de procesamiento de la información* explicados en Duarte *et. al* (1988), de donde se explica que la percepción sería el pilar básico en el que se asientan los procesos cognitivos básicos o sencillos – como la atención, la memoria y el aprendizaje – y los procesos complejos – como el lenguaje, el pensamiento, la inteligencia. Para una profundización sobre la teoría del aprendizaje, véase Schunk (2009).

Por otro lado, también se conforma el grupo de imágenes que representan la lengua portuguesa como objeto afectivo, o sea, las imágenes que reflejan las emociones que el idioma genera en el aprendiente o que el aprendiente siente hacia el idioma (en estas dos direcciones).

- **imágenes de dimensión sociolingüística** – esta categoría comprende cuatro tipos de imágenes. El primer, de imágenes que representan la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto cultural,¹¹¹ es decir, el idioma reflejado en las manifestaciones culturales (la música, el baile, la gastronomía, la literatura); el segundo tipo, de imágenes que representan el portugués como herramienta útil en la construcción en las relaciones interpersonales, en la comunicación de los sujetos; el tercer tipo, de imágenes que reflejan la lengua como instrumento de apoderamiento, es decir, el “poder” que significa, para el sujeto, el hecho de dominar uno o más idiomas frente a los demás miembros de su entorno social; y el último tipo, de las imágenes que representan el idioma reflejado como objeto de apropiación,¹¹² es decir, las imágenes que reflejan elementos de la interacción/contexto social e institucional (micro y macro) en el proceso de aprendizaje mientras los aprendientes se apropian de la lengua y la representan, al mismo tiempo, en la afirmación de la identidad, en comparación con sus lenguas maternas o lenguas extranjeras.

- **imágenes de dimensión pragmática** – están agrupadas en esta categoría las imágenes que reflejan el uso y la funcionalidad de la lengua portuguesa, la relación del aprendiente con los otros hablantes de la lengua meta, además de los aspectos pragmáticos (o sea, el uso y la relación que el aprendiente mantiene con el idioma mientras lo aprende, por ejemplo, la empatía o antipatía por los hablantes del idioma etc.).

¹¹¹ *Objeto cultural* entendido desde el punto de vista de la comprensión y de la adquisición del lenguaje.

¹¹² Nos gustaría resaltar que el término *apropiación* en nuestra investigación se entiende desde el concepto de *contexto de apropiación*, que surge en el ámbito de la Didáctica de Lenguas y consiste en el conjunto de condiciones de enseñanza-aprendizaje de una lengua no materna (Porquier; Py, 2004). Esta definición incluiría tanto situaciones de enseñanza institucional (en el caso de nuestro estudio) como no institucional. Es importante señalar, además, que este concepto no se presenta como un término dado o estático, sino como un concepto teórico-práctico, construido según la observación e identificación de una serie de parámetros posibles. Estos parámetros del contexto de apropiación proporcionan un referente para el análisis de las diferentes situaciones de aprendizaje, tanto para la intervención didáctica como para la investigación. En otras palabras, según Porquier y Py (2004), el análisis del contexto de apropiación nos proporciona huellas para el diseño de una propuesta didáctica. No vamos a profundizar esta discusión ya que esto no forma parte del objetivo de nuestro estudio, pero nos parece legítimo explicar al lector de dónde proviene nuestra interpretación.

En resumen, los temas evocados por los informantes en cada actividad y de manera individual han sido aislados y, a su vez, desglosados en categorías. Por ejemplo, si un informante ha declarado “*me gusta cómo suena el portugués*”, hemos considerado esta afirmación como parte del conjunto de imágenes que reflejan la lengua portuguesa como objeto afectivo – esta imagen, a su vez, forma parte de la subcategoría de imágenes que componen la dimensión psicolingüística. Por tanto, la categoría a que corresponde esta imagen es la psicolingüística. Lo esquematizamos a continuación.

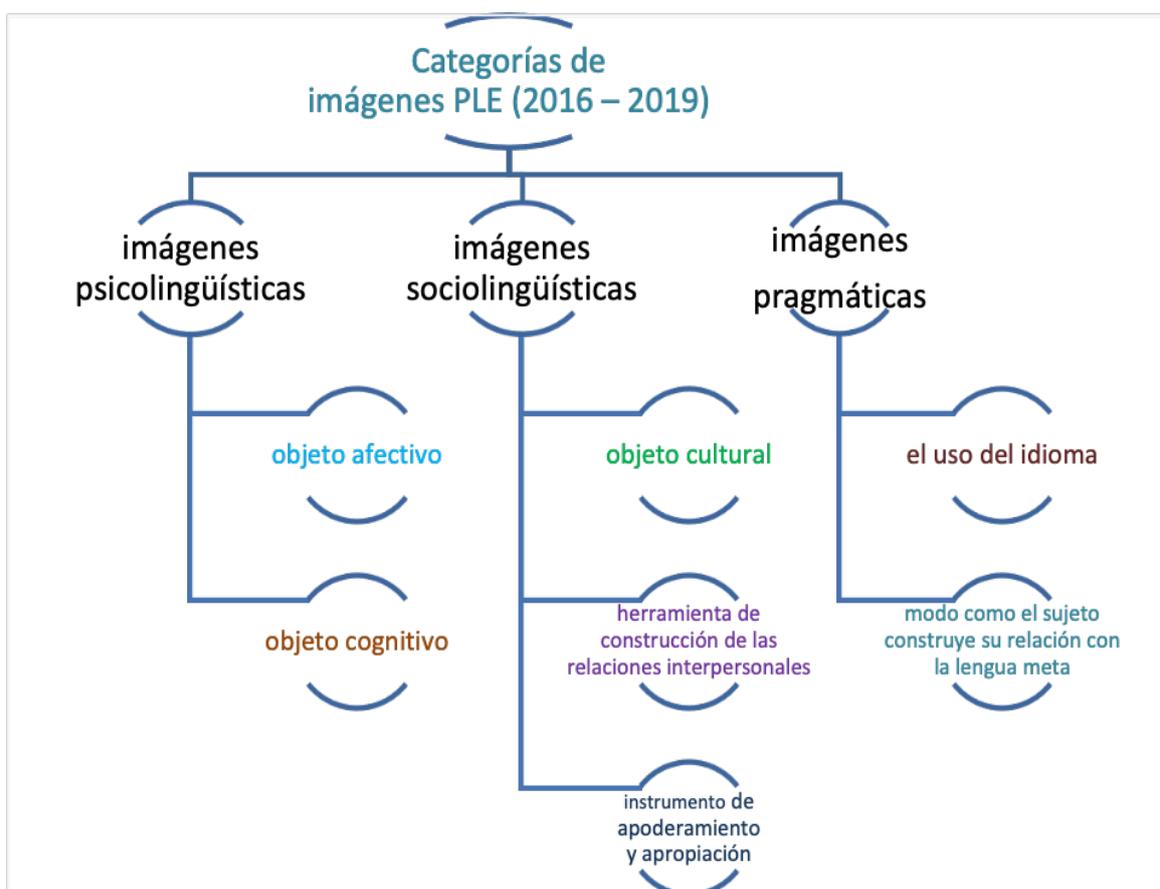


Figura 14 Síntesis de las categorías de las imágenes emergidas del análisis

Elaboración propia

Cabe resaltar que dichas categorías no están aisladas unas de las otras; por el contrario, las categorías se complementan y creemos que pueden ser interpretadas desde diferentes puntos de vista. Además, como observamos en la Figura anterior, de las imágenes del portugués como lengua extranjera se desprenden subcategorías. Destacamos, en algunos casos, que la frontera entre el enfoque psicolingüístico y el sociolingüístico se difumina, una vez que el triángulo psicológico ↔ lingüístico ↔ social (identidad, lengua y cultura) puede fundamentar

ambas categorías dependiendo del prisma. Por ejemplo, las imágenes que implican la articulación del idioma y de la cultura, entendidos como proceso de afirmación de los valores y de los sentimientos de identificación nacional, tanto pueden ser interpretadas desde el punto de vista afectivo como desde el punto de vista sociocultural. Sin embargo, en nuestro estudio lo entendemos desde la categoría de imágenes sociolingüísticas, ya que es en esta articulación donde se modela una herencia histórica (lo social) reflejada en el uso de la lengua en diferentes campos sociales (literario, música, pensamiento), y también es en ella donde se inscriben prácticas y representaciones del deporte, además de factores económicos, de la comunicación social, de las artes etc.

Con referencia a los resultados de las imágenes que han emergido en nuestro análisis de datos, resaltamos que, desde la perspectiva del dialogismo de Bajtín (1981; 1982), en las percepciones de los informantes se observa la dimensión polifónica, en el sentido de que cualquier discurso siempre se asocia a otros discursos y a voces anteriores – por ejemplo, con relación a las menciones explícitas sobre lo comúnmente entendido como el *aprendizaje y la sociedad* o cuando se alude a la perspectiva del *acento nativo* o del *hablante ideal*, o más bien alusiones que determinan el comportamiento del *típico turista español* o *el típico francés*, o a los *portugueses como serviciales*.

Por tanto, entendemos que en las imágenes de los aprendientes también están implícitas las voces de los contextos que les rodean. Este aspecto emerge en el conjunto de imágenes en relación con el concepto de aprendizaje de portugués como lengua extranjera. Con base a los resultados, la mayoría de los aprendientes reconoce que, generalmente, en su entorno (o contexto sociocultural) algunas acciones – como una estancia de inmersión lingüística en los países de lengua meta – pueden repercutir positivamente en el aprendizaje. Este punto es esencial para el presente trabajo porque evidencia las voces del contexto que rodea a los informantes, las debilidades en la elección de los materiales adoptados en las clases y, además, nos sirve, al mismo tiempo, como docentes y en un futuro, para una mirada más crítica hacia cada una de las actividades que desarrollamos en clase.

Precisamente, las repeticiones de las imágenes de los aprendientes, que inciden en las mismas categorías, nos invitan a reflexionar acerca de la necesidad de incorporar el concepto de

*interseccionalidad*¹¹³ en el aula,¹¹⁴ así como de aplicarlo comenzando con nuestra propia actuación docente y teniendo en cuenta los recursos que empleamos en la praxis diaria. De esta forma, las imágenes como parte de la competencia intercultural se explorarán, también, de una forma más adecuada, como reflejan los estudios de Svarstad (2016) sobre las representaciones sociales.

Al explorar las imágenes del portugués y sus hablantes nos planteamos y cuestionamos por qué esas representaciones se sostienen en los aprendientes mismos y en el aprendizaje en general. Este aspecto se advierte en los discursos en los que se resalta la fuerza que ejercen los medios, la educación y el entorno próximo en la construcción de dichas imágenes.

Los resultados nos recuerdan, otra vez, la importancia de plantearse, en el aula de PLE, preguntas que hagan cuestionarse a los aprendientes sobre las ideas que poseen y que permitan explorar a estas mismas ideas para identificar discursos que, en ocasiones, vienen impuestos por la sociedad, por los medios de comunicación, por la política y por los propios materiales didácticos que inciden en las maneras de pensar y de actuar de los aprendientes. Así mismo, los resultados refuerzan otra imagen *insistente*: la figura del hablante nativo y la *pronunciación perfecta* asociada a una sola manera de hablar, sin tener en consideración la diversidad cultural y lingüística de la lengua portuguesa.

En este sentido, los resultados de nuestra investigación apuntan a la importancia de una perspectiva crítica de la interculturalidad, en consonancia con la propuesta de Walsh (2010), detallada en nuestro MARCO TEÓRICO y de la que se desprenden conceptos tales como *pluriculturalidad* (la convivencia entre culturas) y *multiculturalidad* (la diversidad cultural). En medio a los resultados de nuestro análisis, nos parece legítimo que nosotros, los docentes, cumplamos un papel esencial a través de la formulación de preguntas que hagan fijarnos en

¹¹³ Término que proviene del campo de la teoría crítica de la raza (Crenshaw, 1989), un marco diseñado para explorar la dinámica entre identidades coexistentes – por ejemplo, mujer, negra y sistemas conectados de opresión, por ejemplo, patriarcado, supremacía blanca. Nosotros lo tomamos prestado en nuestro estudio para analizar la realidad con una perspectiva *interseccional* que nos permita entrenar nuestra mirada hacia la sociedad en la que vivimos, vislumbrar su gran complejidad y entender la lengua portuguesa desde su diversidad y variedad de hablantes. *Interseccionalidad*, en nuestra investigación, significa cruzar líneas de análisis de la realidad y generar nuevas formas de interpretación de la realidad misma.

¹¹⁴ Kimberlé Williams Crenshaw, 1989, activista feminista y fundadora del movimiento intelectual nombrado *Taller de Teoría Crítica de Raza*.

aspectos muchas veces ignorados y que han sido mencionados por Liddicoat y Scarino (2013) como parte de un proceso llamado *noticing* del ciclo de aprendizaje intercultural.

El *noticing* consiste en identificar el aprendizaje de los sujetos y cómo el aprendizaje se desarrolla en todas las áreas de conocimiento. Es decir, observar la evaluación de los conocimientos lingüísticos y cómo nosotros, docentes, podemos identificar estos aprendizajes. Para profundizar dicha idea entre las diferentes líneas de investigación existentes en torno a la innovación educativa nos ubicamos en lo que algunos expertos llaman *competencia profesional* o *mirada docente* (Mason, 2002; Van Es y Sherin, 2002).¹¹⁵

A continuación se demuestra que existen, en nuestros datos, de forma transversal, imágenes arraigadas sobre la lengua portuguesa y sus hablantes, ya que en los datos compilados en nuestro *corpus* se evidencian, principalmente, la característica de las imágenes (enfocada desde un sentimiento de afectividad, por el que se atribuyen a la lengua portuguesa el interés por su aprendizaje, motivado por las emociones) y elementos sensoriales (es decir, la principal motivación en el aprendizaje de la lengua portuguesa es el afecto, sea por la belleza, por la sonoridad, por el gusto o por el entretenimiento).

Recordamos que los resultados mantienen una coherencia interna con el análisis de datos, donde se crearon redes de significados entre los datos individuales generados en cada actividad. Con esto se obtuvo una visión integrada de todos los datos recogidos para trazar las imágenes del PLE que tenían los informantes tanto dentro como fuera del contexto del aula, lo que permitió dar respuestas a nuestras preguntas de investigación.

¹¹⁵ Mason (2002) apunta cuatro fases en el desarrollo de la capacidad docente. En la primera, se identifican aspectos relevantes a partir de un objetivo que guía la observación o el *intentional noticing*; en la segunda, se describen los aspectos observados, o el *marketing and recording*; la tercera fase reconoce alternativas de acción, o las *recognizing choices*; y la cuarta fase consiste en validar lo observado intentando que los otros reconozcan lo que ha sido descrito o sugerido, el *validating with others*. Con referencia al conjunto de destrezas necesarias para que los futuros docentes desarrollen esta competencia, Van Es y Sherin (2002) identifican tres elementos fundamentales – el primero identifica aspectos relevantes de la situación de aprendizaje; el segundo utiliza el conocimiento del contexto educativo en el que se desarrollan para reflexionar sobre las interacciones que suceden; y el último establece conexiones entre lo que sucede en el aula y los principios generales sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y los contenidos de cada asignatura.

Seguidamente, teniendo en cuenta las categorías de las imágenes, se ha elaborado un cuadro¹¹⁶ en el que se puede observar la frecuencia con que las imágenes han sido evocadas a lo largo de los cursos. En total, entre los años de 2016 y 2019, hemos aislado 379 imágenes asociadas a la lengua portuguesa a partir del análisis interpretativo de las actividades, de las cuales 208 corresponden al proyecto piloto (2016) y 171 corresponden al estudio longitudinal (2016 – 2019). De las del estudio longitudinal, 76 hacen referencia al primer curso de tres (2016-2017), 50 al segundo curso de tres (2017-2018) y 45 del tercer curso de tres (2018-2019).

Tabla 17 Comparativo de la frecuencia de las categorías de las imágenes en el estudio

	Proyecto piloto	Estudio longitudinal (curso 1 de 3)	Estudio longitudinal (curso 2 de 3)	Estudio longitudinal (curso 3 de 3)
Año	2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Nivel	A1	A1	A2	B1
Número total de actividades realizadas en el periodo	6	3	3	3
Número total de informantes en el periodo que realizan las actividades	18	12	5	4
Categoría de las imágenes	Frecuencia con que la imagen aparece reflejada por los informantes en las actividades realizadas en cada periodo lectivo¹¹⁷			
Dimensión psicolingüística	90	33	13	19
Dimensión sociolingüística	84	30	25	17
Dimensión pragmática	34	13	12	9

Elaboración propia

A partir de los datos del comparativo anterior, notamos que en el proyecto piloto (2016) predominan las imágenes que otorgan a la lengua portuguesa la dimensión psicolingüística (90 de 208 veces evocada), seguidamente de las que otorgan a la lengua portuguesa la dimensión sociolingüística (84 de 208 veces evocada).

¹¹⁶ Con base en el documento formato Excel, con la frecuencia de las categorías por actividad, etapa e individuo. (cf. el archivo de los RESULTADOS DE LAS CATEGORÍAS, parte de los ANEXOS de la presente tesis).

¹¹⁷ Para el resultado detallado, cf. en los ANEXOS el archivo Excel (hojas de cálculo).

Respecto al estudio longitudinal, en el primer curso de tres (2016-2017) hay una pequeña diferencia entre las imágenes evocadas respecto a las de dimensión psicolingüística (33 veces la temática evocada del total de 76) y sociolingüística (30 veces la temática evocada del total de 76). Sin embargo, en el segundo curso de tres (2017-2018), esta tendencia cambia: se nota una diferencia significativa y predominan las imágenes que se encuentran dentro del conjunto de imágenes de dimensión sociolingüística (25 veces la temática evocada del total de 50) frente a las imágenes de dimensión psicolingüística (13 veces evocada del total de 50). Con referencia al tercer curso de tres del estudio longitudinal (2018-2019), se mantiene la tendencia del primer curso de tres (2016-2017); la diferencia entre las dimensiones psicolingüística (19 veces evocada del total de 45) y sociolingüística (17 veces evocada del total de 45) presenta poca variación. En general, los datos anteriores nos confirman que, entre los aprendientes que han formado parte de nuestro estudio, predominan las imágenes de connotación psicolingüística y sociolingüística. Las imágenes de carácter pragmático han tenido poca representatividad.

Seguidamente, presentamos y discutimos qué imágenes han sido más asociadas a la lengua portuguesa en nuestra investigación (partiendo de las imágenes del proyecto piloto hasta llegar al estudio longitudinal, entre los años lectivos del 2016 hasta el 2019).¹¹⁸ Recordamos que la frecuencia ha sido marcada por el individuo en cada actividad realizada. Como consecuencia, el mismo aprendiente en una misma actividad puede haber evocado una o más temáticas.

¹¹⁸ Este recorrido se encuentra detallado en los anexos de la presente tesis.

6.1 La lengua portuguesa representada por sentimientos del sujeto con relación al portugués o elementos que remiten al campo temático de la afectividad

Categoría de las imágenes: dimensión psicolingüística

Subcategoría: objeto afectivo

Desde la psicología educativa, la consideración de los factores individuales dio lugar a estudios centrados en el aprendiente y que han permitido explicar los efectos de los contextos educativos sobre los biológicos. Bajo el término *factores individuales*, Ehrman y Dörnyei (1998, p. 35) explican que los rasgos pueden ser reconocidos entre las personas, o sea, hay características inherentes, que existen en todos los aprendientes pero que varían según cada sujeto, el contexto y la tarea a la que desarrollan. Desde la lingüística aplicada se incorpora el análisis de variables como la edad, el género, la aptitud, las creencias, la motivación y las formas de aprendizaje. El conjunto de estas características individuales contribuye de alguna manera en el proceso de aprendizaje/adquisición de una LE y están, a su vez, vinculadas a las culturas a las que el aprendiente pertenece.

A fin de reflexionar sobre el elemento afectivo en la enseñanza y aprendizaje del PLE, lo entendemos como algo que va vinculado a las imágenes de los aprendientes – elementos tales como la motivación, la autoestima y los estilos de aprendizaje. A partir de los resultados hemos observado, en muchos casos, que las imágenes que tienen los aprendientes de nuestro estudio son de naturaleza inconsciente, y hasta que no se explicitan, guían de alguna forma sus actuaciones y decisiones.

Con referencia a la estética del portugués, las imágenes recogidas en nuestra investigación también sugieren un vínculo de afectividad del idioma con el sujeto, representado por una lengua *bonita, interesante y con una sonoridad bonita*. La valorización de la lengua se da por la estética del idioma según la percepción del aprendiente. Respecto a los estudios de investigación en el ámbito de la afectividad en el aprendizaje, para fines de profundización en la temática, existen los estudios de Ehrman (1996), Stevick (1996; 1998), Arnold (1999), Fonseca Mora (2001) y Csizér y Dörnyei (2005). Dichas investigaciones en el ámbito de la lingüística aplicada se han visto influidas por los avances en los campos de la psicología y de

la neurobiología. Entre las aportaciones de la psicología a la enseñanza de idiomas ponemos de relieve estudios sobre factores como la memoria, propuesto por Stevick (1996), el autoconcepto de Marsh *et al.* (1985), las aportaciones sobre las creencias, de Pajares (1992), las estrategias de O'Malley y Chamot (1990), los estilos de aprendizaje de Reid (1995; 1998) o la ansiedad de Rubio Alcalá (2004). De acuerdo con Willams y Burden (1999) y Arnold (1999), los factores descritos anteriormente se enlazan con las reacciones emocionales de los aprendientes en el proceso de aprendizaje/adquisición de una segunda lengua, incluso la potenciación de factores emocionales tales como la autoestima, la empatía o la motivación pueden facilitar la adquisición de una segunda lengua, de acuerdo con Horwitz y Young (1991) y Arnold (1999).

Desde la neurobiología, Caine y Caine (1994) y Schumann (1999) aportan datos que facilitan interpretar las contribuciones que pueden hacer las investigaciones relacionadas con el contexto afectivo, es decir, indican que el apoyo afectivo es esencial. Autores como Gross (1992) resumen la importancia del afecto para el cerebro y afirman que la comprensión de las formas en que funciona nuestro cerebro ha generado un gran entusiasmo en los círculos científicos y educativos durante la última década. Para el autor, es evidente que el aprendizaje se puede revivir y fortalecer activando más potencial del cerebro. Desde su perspectiva, se puede acelerar y enriquecer el aprendizaje al involucrar los sentidos, las emociones y la imaginación.

Si bien las creencias son distintas de las emociones, entendemos, en nuestro estudio, que están influidas por la dimensión afectiva. En este sentido, se observan discursos de los aprendientes donde expresan sus emociones con relación a la situación de aprendizaje: *diversión, entretenimiento, alegría, estrés*, entre otros elementos que podrían fortalecer o debilitar las creencias de los aprendientes sobre cómo se aprende el portugués.

Dichas características, apuntadas desde el enfoque contextual afectivo, se suceden a lo largo de los datos recogidos en nuestro estudio y confirman la importancia de prestar atención a las emociones que se construyen en el aula, tal y como lo indican Barcelos (2015) y Arnold (1999).

6.2 La lengua portuguesa representada por sentimientos del sujeto con relación a la enseñanza y aprendizaje de portugués o elementos que remiten al campo temático de la cognición

Categoría de las imágenes: dimensión psicolingüística

Subcategoría: objeto cognitivo

Tal y como apunta Jensen (1998), en nuestro estudio entendemos que *cognición* y *emoción* son términos indisociables; el estudio de ambas dimensiones es fundamental para profundizar en el entendimiento de los factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Desde esta perspectiva, el lado afectivo del aprendizaje es la interacción entre cómo los aprendientes se sienten, actúan y piensan. Es decir, no hay separación de la mente y de las emociones, ya que las emociones, el pensamiento y el aprendizaje están vinculados. Las emociones motivan suficientemente lo biológico a punto de actuar en ello, siendo la interacción entre el potencial cognitivo y el contexto en el que se desarrolla el lugar donde el conocimiento y la motivación adquieren un lugar de encuentro.

Por ello, consideraremos el papel de la afectividad en contextos educativos y los principales factores afectivos que se vinculan a los dos participantes esenciales en cualquier aprendizaje: la figura docente y los aprendientes. Desde una reflexión sobre el espacio interactivo en el aula, el enfoque del constructivismo social de la psicología educativa y el enfoque humanístico de la enseñanza de lenguas extranjeras enfatizan, precisamente, este desarrollo global e integral del sujeto como apoyo a la instrucción lingüística; la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si se implica el sujeto como un todo, es decir, si se tiene en cuenta lo cognitivo, lo físico y lo emocional.

De acuerdo con Stevick (1998), esta visión del proceso de adquisición de una LE concede al aprendiente un papel activo y considera la necesidad de tener en cuenta los aspectos no sólo lingüísticos, sino también sociales y afectivos para abordar los obstáculos que pueden presentarse en el aprendizaje de lenguas metas. Las implicaciones didácticas que se sugieren parten de la premisa que será más factible estimular el deseo de participar de los aprendientes si el profesor incluye tareas que se adecúen a las necesidades y de sus intereses, que tengan

en cuenta los componentes y las funciones del lenguaje y cuyos objetivos no sólo sean de naturaleza lingüística, sino también vital. Según Puchta (1999), se trata de convertir el entorno educativo en un lugar al cual el aprendiente quiera pertenecer y donde el desarrollo integral de los aprendientes como personas que van a conocer una lengua y una cultura concretas potencie el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua.

Harri-Augstein y Thomas (citados en Williams y Burden, 1999, p. 60)¹¹⁹ lo explican en los siguientes términos: para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que surgen deben hacerse personales, y tienen que ser reveladores e importantes en alguna parte de la vida de la persona. O sea, los significados también tienen que ser viables, es decir, deben demostrar su utilidad y su eficacia para mediar en nuestras transacciones – transacciones con el conocimiento almacenado, con las personas y con el mundo exterior.

Desde la imagen del portugués como objeto de cognición, el contexto de aprendizaje formal ha sido la imagen más evocada entre los informantes de nuestro estudio.¹²⁰ Es decir, el aprendizaje de portugués aparece representado en contexto educativo formal, principalmente en la escuela; se valora la gramática (tiempos verbales/memorización) y la pronunciación “perfecta”. La imagen de facilidad de aprendizaje de la lengua portuguesa se ve afectada por los problemas y dificultades de los aprendientes con la pronunciación y la gramática del portugués, principalmente la conjugación de los tiempos verbales.

Hemos observado que la imagen del aprendizaje de portugués sólo en contexto formal y que sostienen los aprendientes pueden incidir en el aula negativamente, ya que algunos de ellos subestiman los contactos culturales y las relaciones interculturales en los viajes que han realizado. Según Riley (2007), no se trata de encontrar una verdad objetiva, sino la verdad subjetiva para los aprendientes, porque serán estas creencias las que influyan en sus actitudes y procedimientos de aprendizaje. Dicho comportamiento también va a influir sobre la idea de la mejor manera para aprender portugués; como consecuencia, se valora de manera

¹¹⁹ La obra: Augstein, S. y Thomas, L. (1991). *Learning conversations: The self-organised way to personal and organisational growth*. Londres: Routledge.

¹²⁰ Cf. los ANEXOS de la presente tesis.

unánime y superlativa la experiencia en el extranjero como la forma de adquirir los conocimientos lingüísticos y pragmáticos.

6.3 La lengua portuguesa representada por elementos culturales

Categoría de las imágenes: dimensión sociolingüística

Subcategoría: objeto cultural

Otra imagen relevante evocada con frecuencia en nuestro estudio tiene que ver con el cómo los aprendientes perciben la relación entre lengua y cultura. Las imágenes de los aprendientes manifiestan visiones integradoras de dichos elementos – por ejemplo, al reconocer que no existen de forma aislada una de la otra, como cuando utilizan la metáfora de *sumergirse en otra cultura* para aprender portugués. También observamos imágenes más estáticas, que destacan únicamente la cultura enlazada a su acepción más tradicional, restringido al conocimiento factual, pues están dados por hechos, como por ejemplo cuando los aprendientes hacen referencia a algún hecho histórico de la cultura lusófona. Es decir, con ello nos referimos a todo tipo de imagen repetitiva y reproductiva que se apoya en la memorización literal: *el fútbol en Brasil, el fado en Portugal, el forró en Brasil*. Además, se identifica una imagen arraigada sobre la relación latente entre un país o estado con una única cultura o lengua – en el caso, Portugal y Brasil.

Respecto a las imágenes que representan la lengua portuguesa como objeto cultural, hemos observado que el dominio de una LE también implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias, al mismo tiempo que promueve las relaciones interpersonales, garantiza la formación integral del aprendiente y el respeto a otros países y le permite comprender mejor la lengua propia. Por lo tanto, facilita la comunicación y la integración intercultural y se convierte en un elemento fundamental para la construcción de una identidad plurilingüe y multicultural del sujeto.

Respecto a las manifestaciones culturales (*música, gastronomía y literatura*), se evidencia una relación metonímica entre la percepción del portugués y su cultura, principalmente de la gastronomía y de las músicas brasileña y portuguesa, a través del nombramiento de íconos

como *vino, cachaça, samba, fado, Fernando Pessoa*. Estas imágenes más estáticas sobre la cultura coinciden en ocasiones con el tratamiento de que conocemos como *choque cultural*,¹²¹ que para algunos aprendientes pueden apaciguarse mediante su tratamiento en el aula – por ejemplo, como si existiera una universalidad entre los miembros de una misma comunidad lingüística. Sin embargo, de dichos discursos se desprende un eco de los enfoques basados en gramáticas de la cultura, por lo que se aboga por pautas de comportamiento preestablecidas que instan al esencialismo, herencia del paradigma de Hofstede (2003). También se incide en que los conocimientos más centrados en la dimensión lingüística y gramatical ocupan demasiado lugar en el aprendizaje, quedando sin atención otros aspectos que podrían ayudar a reducir dicho choque cultural – por ejemplo, los aspectos que se adscriben, claramente, en la dimensión sociocultural de la lengua.

6.4 La lengua portuguesa asociada a una nación

Categoría de las imágenes: dimensión sociolingüística

Subcategoría: objeto cultural

En ocasiones, las imágenes asociadas de una lengua portuguesa heterogénea parten de algunos principios comunes compartidos y, en algunos casos, ilusorios. En otras palabras, los aprendientes olvidan la imagen de la lengua portuguesa hablada por más de doscientas millones de personas, y pese a que son conscientes de la existencia de un idioma portugués hablado en otros territorios, las imágenes se limitan entre el portugués de Brasil y Portugal. No hemos podido precisar la razón de este fenómeno, pero lo suponemos que, debido al panorama internacional, algunos países de lengua portuguesa tienen un peso ínfimo en el panorama mundial, lo que debilita el potencial de afirmación del idioma, ya que éste depende de otros poderes, entre los que se puede incluir los poderes económicos, tecnológicos, científicos y políticos. Si añadimos su dispersión geográfica la unidad del portugués, en el espacio transnacional en el que existe, es algo inestable. Cabe añadir otra dificultad: la

¹²¹ Hacemos referencia a este término en el sentido del impacto causado por conocer una nueva lengua y cultura. Dicho impacto incluye sentimientos como la ansiedad, la sorpresa, la incertidumbre. Esto puede incluir el choque de adaptarse a una LE, como, por ejemplo, adaptarse a una nueva manera de pronunciación (fonética del portugués), imagen constantemente evocada por los aprendientes de nuestro estudio como difícil. No nos profundizaremos en el tema del choque cultural, ya que existen estudios sobre ellos, tales como Oberg (1954), Nagashima (1973), Taft (1977) y Kondou (1981), autores que estudian el japonés.

coexistencia de dos ortografías oficiales, o sea, la portuguesa y la brasileña – la segunda casi siempre en situación ventajosa cuando se trata de PLE.

Es cierto que el escenario donde emergen las imágenes de la lengua portuguesa se beneficia de algunas circunstancias favorables. Por ejemplo, no se puede despreciar la importancia de la intervención brasileña en la internalización del portugués, dada la relevancia de Brasil en la escena internacional, con una importancia demostrada de modo creciente. Además, debemos encarar como circunstancias favorables al portugués ciertas tendencias actuales, sobre todo en el ámbito de la Unión Europea, en lo que respecta a los procesos de valorización del multilingüismo y de la enseñanza de las lenguas – hecho que tenderá a compensar el predominio del inglés.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, sería relevante la modernización de estas imágenes, como por ejemplo la imagen de la cultura lusófona en el extranjero.

6.5 La lengua portuguesa representada en contextos de comunicación y como facilitadora de la comunicación entre los sujetos

Categoría de las imágenes: dimensión sociolingüística

Subcategoría: el portugués en tanto que herramienta en las relaciones interpersonales

Respecto al desarrollo de habilidades interculturales, se afirma que en el aula existen oportunidades para trabajar actitudes como la apertura de la toma de conciencia respecto a la diversidad de hábitos y el modo de vida en distintos contextos – algo que debe considerarse para regular las formas de actuar y no actuar; véase, por ejemplo, el fragmento del aprendiente Carlos en la Actividad del *focus group*: “*y eso que los españoles nos comportamos en Portugal como si fuéramos a la tierra conquistada (risas) el turista español es insoportable y:: se comportan como si aquello fueran las colonias /por eso hay que tener muy buena voluntad /mucho educación para aguantarnos /[...]”*. Por tanto, se insiste en la imposibilidad de formar a los aprendientes sobre las particularidades de cada cultura con el objetivo de evitar un posible choque que, para otros aprendientes, será un suceso inevitable e intrínseco a la experiencia en el nuevo, algo que la instrucción formal no puede solventar.

En este sentido, es necesario concebir la clase de PLE como un espacio posibilitador para gestionar las distintas interpretaciones del mundo que traen consigo los aprendientes. Esto se relaciona, también, con la construcción activa del conocimiento, abordada en los principios del aprendizaje desde una perspectiva intercultural.¹²² La imagen del portugués como herramienta en las relaciones interpersonales de los aprendientes es un hecho generalizado en nuestros datos. Por ello, el espacio de aprendizaje (concretamente, la escuela de idiomas) debería ser un lugar de debate, incluso ante cuestiones polémicas o propensas a generar controversia. Sin embargo, esto no ocurre a menudo. El propio programa educativo de la escuela vislumbra preparar a los sujetos para que aprueben los exámenes oficiales y les direcciona más al aprendizaje formal del portugués.

Como ya se ha mencionado en el MARCO TEÓRICO de esta tesis, la competencia intercultural se compone de tres dimensiones: la cognitiva (de los conocimientos), la procedimental (de las destrezas) y, por último, la afectiva (en la que se encuentran las actitudes y que comentamos a continuación).

En las imágenes de los aprendientes de PLE se reflejan e identifican la empatía ante a los hablantes de portugués y a su cultura. Las representaciones reflejan, en general, a los hablantes de portugués como *alegres, felices y amables*. Esto nos permite observar, también, la otredad y los sentimientos, actitudes y reacciones ante el *otro* de una forma indirecta. Por ejemplo, con lo que dijo el informante Marc en la Actividad 3: *“Considero que els brasilers parlen més lent, tenen una pronúncia més oberta i, per això es més fàcil. Tot i així, sempre havia pensat que l’accent de Brasil em seria més difícil d’entendre”*.

De la misma manera, en otras imágenes de nuestros datos también se observa una actitud crítica por parte de los aprendientes respecto al comportamiento de los turistas españoles en relación al hablante de portugués. Por ejemplo, en relación con el comportamiento de algunos turistas que afectan a la imagen que tienen fuera del país, en parte por el influjo de la educación, de la familia o de la sociedad en general. Véanse, aquí, las declaraciones de los informantes de seudónimos Carlos, Pedro y Remei en la Actividad 3 (*focus group*):

¹²² Cf. el MARCO TEÓRICO de la presente tesis.

- CARLOS: “y eso que los españoles nos comportamos en Portugal como si fuéramos a la tierra conquistada (risas) el turista español es insoportable y:: se comportan como si aquello fueran las colonias | por eso hay que tener muy buena voluntad | mucha educación para aguantarnos”.
- PEDRO (sobre los franceses): “es como en Francia | tú vas a Francia o les hablas en francés || o no:: (risas) ;no te escuchan! entonces sería un poco así para que nosotros aprendiéramos más debería serlo así | pero claro vamos por allí y no ves nada:?”.
- REMEI (en que los diferentes tipos de estereotipos y representaciones perpetradas por la sociedad se ven reflejados, por ejemplo, en estas afirmaciones): “[...] si /muy formales si si los portugueses /los brasileños /un poco menos [...]”.
- CARLOS (sobre los turistas españoles): “[...] el turista español es insoportable”.

Esta actitud crítica se relaciona, también, en los datos con la figura del docente como mediador y del aprendiente como hablante intercultural – aspectos que se reflejan en la Actividad *focus group*. De acuerdo con Passarelli y Kolb (2012), de hecho, la criticidad es un punto clave para la competencia intercultural. En las imágenes también se declaran actitudes necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera en general que pueden complementar a las enseñadas en el aula – motivo por el cual se incluyen, en esta parte de la discusión, fragmentos de la declaración del informante Pedro sobre los franceses: “es como en Francia / tú vas a Francia o les hablas en francés || o no:: (risas) ;no te escuchan! entonces sería un poco así para que nosotros aprendiéramos más debería serlo así | pero claro vamos por allí y no ves nada:?”. Y luego, el informante declara la importancia de la inmersión lingüística en los países donde la lengua meta es la oficial: “[...] sin inmersión en el país /la fonética es complicada para nosotros y la nasal /cuesta entender /ni estando”.

Además, observamos las actitudes de curiosidad y apertura, que son de las más comentadas por los aprendientes, así como el *lanzarse* para no sentirse cohibido por una inseguridad personal hacia las propias competencias lingüísticas.

Como ejemplo, citamos el fragmento abajo con las afirmaciones de los aprendientes en la Actividad *focus group*:

- ROSER: “claro entiendo más | pero me cuesta todavía hablarlo”.

- CARLOS: “yo *comparativamente desde cuando empecé he mejorado muchísimo más en vocabulario sobre todo ((frase inteligible)) más o menos con unas pocas palabras los puedes entender*”.
- ALEX: “*mas acho que | falo pra mim | que:: verdaderamente es mais a vergonha de falar mal que nao saber falar (risas) ((conversa de fondo)) ¡vamos! ((risas de los colegas cada vez que Alex habla en portugués)) como parte vamos (risas)*”.
- ROSER: “{AC} ¿yo?} *vergüenza zero zero (risas) ((frase inteligible))*”.
- CARLOS: “*¿pero entonces también en los exámenes | ¿no?*”.
- REMEI: “*yo creo que lo difícil es con quien hablas | ¿no?*”.

Entre las imágenes más relevantes, encontramos coincidencias con los elementos fundamentales mencionados en nuestro MARCO TEÓRICO sobre la competencia intercultural de los modelos revisados, por ejemplo, en la dimensión afectiva del paradigma de Byram (1997). No obstante, las imágenes recogidas ilustran un aspecto esencial para la competencia intercultural, que es la diversidad de interpretaciones en los diversos contextos comunicativos de los aprendientes. Dicho aspecto nos permite reafirmarnos en que el enfoque de la antropología interpretativa conforma uno de los más adecuados para trabajar la interculturalidad en el aula de PLE, pues potencia las múltiples voces de los aprendientes ante los hechos presentados. Esta pluralidad en clase posibilita, a su vez, a que el profesor desarrolle habilidades de pensamiento crítico en los aprendientes que forman parte, también, de la dimensión intercultural.

Otro punto de discusión relevante sobre la interculturalidad en el aula de PLE es cómo los aprendientes perciben la relación entre lengua y cultura – sus creencias manifiestan visiones integradoras de dichos elementos, por ejemplo, al reconocer que no existen de forma aislada:

- “[...] *creo que creces como persona, te sumerges en otra cultura*” (Actividad 1, fragmento de la declaración del informante MARC).
- “[...] *además al hacerlo te sumerges en otra cultura y empiezas de cero algo nuevo*” (Actividad 1, fragmento de la declaración de la informante NURIA).
- “*La lengua portuguesa es una lengua feliz y creo que representa muy bien al pueblo portugués [...] En definitiva, considero que nuestra lengua, es el espejo de las personas que la usan*” (Actividad 4, fragmento de la declaración del informante FEDE).

Además, se identifican imágenes más estáticas, que destacan únicamente la cultura ligada a su acepción más tradicional, sobre todo las arraigadas en la relación latente entre un país o estado con una única cultura o lengua:

- “*Quiero ser capaz de comunicarme con portugueses y brasileños*” (Actividad 4, fragmento de la declaración de la informante EMA).
- “*Ellos en portugués (o brasileño) y yo en castellano (o español)*” (Actividad 4, fragmento de la declaración del informante ENRIC).
- “[...] *només associava la llengua portuguesa a Portugal, que és molt petit i econòmicament no té un pes massa significatiu a nivell global*” (Actividad 4, fragmento de la declaración del informante PERÉZ).
- “*Mai he anat ni a Portugal ni a Brasil, però tenia ganes d’aprendre una nova llengua romànica [...] entenc millor les converses de portuguès de Brasil que el portuguès de Portugal*” (Actividad 3, fragmento de la declaración del informante MARC).

Las imágenes aisladas de conocer países y culturas, ampliar las posibilidades de realizar intercambios, favorecer la inserción laboral y construir relaciones interpersonales representan algunos de los beneficios que se destacan desde los datos que han emergido en nuestra investigación. En general, las lenguas extranjeras despiertan un gran interés en la sociedad, motivado por los cambios socioeconómicos y los grandes progresos tecnológicos que se han producido. Asimismo, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación convierten a los idiomas en un instrumento indispensable para el intercambio y la inserción en el campo laboral y personal.

Los vínculos académicos, profesionales, comerciales, culturales y turísticos de carácter internacional, así como la existencia de medios de transporte variados fomentan la movilidad de los ciudadanos en general y de los aprendientes, docentes, administrativos e investigadores hacia otros países. En esta realidad, los idiomas cumplen un papel esencial.

6.6 El aprendizaje de portugués asociado al crecimiento o a la realización personal

Categoría de las imágenes: dimensión sociolingüística

Subcategoría: el portugués como instrumento de apoderamiento y apropiación

Partimos de la premisa que el aprendizaje posee una carga emocional. Así como nos gusta un determinado tipo de música, una comida o un deporte, igual hay quienes optan por tal o cual idioma en función de sus intereses, de su percepción y por la atracción que ejerce la cultura que esa lengua expresa, además de otros factores, no sólo por su uso en el ambiente académico y de los negocios, sino como un medio de comunicación por excelencia entre interlocutores de diversos contextos lingüísticos y socioculturales: *“Me encanta aprender idiomas porque creo que creces como persona, te sumerges en otra cultura. Creo que es un idioma bonito y fácil”* (Actividad 1, fragmento de la declaración de la informante MAR).

Los datos recogidos nos sugieren que, además del enriquecimiento cultural que declaran algunos de los informantes, el manejo de una lengua extranjera puede incrementar las probabilidades de conseguir oportunidades de movilidad y ofertas de trabajo. Las habilidades lingüísticas mejoran sustancialmente las posibilidades laborales de los sujetos, tal y como ejemplifican los fragmentos a continuación:

- *“Em vaig apuntar a portuguès perquè vaig creure que era una llengua que em podria anar bé professionalment”* (Actividad 3, fragmento de la declaración del informante MARC).
- *“[...] dado que me parece un idioma muy interesante y útil en el ámbito laboral”* (Actividad 1, fragmento de la declaración del informante FEDE).
- *“Trabajo en un ambiente multinacional, con compañeros de muchos países y conocer una pequeña base creo que puede ser útil”* (Actividad 1, fragmento de la declaración del informante JOAN).
- *“Trabajo en el museo del [...] y cada día vienen turistas de Brasil y Portugal, así que mi iría muy bien tener una base para poder me comunicar mejor con ellos”* (Actividad 1, fragmento de la declaración de la informante VIOLETA).

- “a raíz de este interés, cursaré el máster universitario de estudios latinoamericanos, y el portugués es, a mi parecer, un idioma indispensable para entender a través de textos, la historia de ambos países” (Actividad 3, fragmento de la declaración de la informante ANGI).
- “Precisament perquè poca gent sap portuguès, crec que em pot anar bé en un futur. Hi ha moltes empreses multinacionals que tenen seu a Barcelona i que s’encarreguen de tota la Península Ibèrica” (Actividad 3, fragmento de la declaración del informante MARC).

Desde el campo de la psicología, Carl Rogers (1992) afirma que es la capacidad innata de los seres humanos de autorreflexión y la necesidad de crecimiento personal las promotoras del aprendizaje. Dicho eso, y entendido desde el campo de la Didáctica de LE, se considera que también se debe potencializar el desarrollo socioemocional de los aprendientes, es decir, el desarrollo de capacidades tales como las de saber escuchar y hablar, de tomar decisiones, de fijarse metas personales, de saber trabajar de forma cooperativa con los colegas de clase etc. La perspectiva humanística de ofrecer experiencias significativas está basada en la enseñanza holística del idioma y en un tratamiento integrador de las distintas destrezas del aprendiente. Por ello, si *aprender* significa formarse como persona, no basta con el fomento de la competencia comunicativa, sino que se fundamenta en la aceptación del aprendiente como un participante activo, que puede hacer más efectivo su proceso de aprendizaje si conoce sus capacidades y limitaciones personales y si pone en práctica aquellas estrategias de aprendizaje que mejor se adapten a su estilo de aprendizaje.

Con referencia al aprendizaje de portugués, los datos de nuestra investigación nos sugieren que la percepción de distancia lingüística es mínima en la fase inicial de aprendizaje (véanse las primeras actividades en los primeros cursos A1 y A2), y crece a medida que aumenta la competencia lingüística del aprendiente (como podemos observar con los problemas de origen fonético que declaran tener los aprendientes en los últimos años del estudio longitudinal).¹²³ Así que consideramos que estos y otros factores afectivos (como la motivación) se deben tener en cuenta a la hora de diseñar una metodología específica para la enseñanza del portugués a catalanes e hispanohablantes.

¹²³ Cf. fragmentos de la Actividad *focus group* (que se ha presentado en el capítulo de ANÁLISIS DE LOS DATOS).

Otro factor a tener en consideración es la jerarquía de las lenguas del aprendiente. O sea, la lengua portuguesa, las lenguas maternas (castellano y catalán) y las lenguas extranjeras (inglés, francés e italiano) que aparecen en nuestro estudio son objetos que cumplen una jerarquía en función de la facilidad y del prestigio social e histórico. En este sentido, el portugués tiene una valorización más bien afectiva para los informantes de nuestra investigación. Para ellos, las lenguas pueden ser más valoradas, útiles y más importantes en función de sus creencias y/o intereses personales. El inglés, por ejemplo, surge en nuestro estudio como lengua de comunicación internacional y vinculada con el pragmático: es lo que hemos podido observar a partir de las respuestas a la actividad 1 del estudio longitudinal (sección 6 de 6 del cuestionario en línea, *Mi opinión*). La sección presentaba una serie de preguntas, entre las cuales se encontraba la siguiente: *¿Qué lengua es la más importante en el mundo? ¿Por qué?*

De manera casi unánime los aprendientes han declarado el inglés como la lengua más importante en el mundo.

- *Inglés, es la más hablada en los países más poderosos (CARMEN)*
- *Inglés, es la lengua internacional de la comunidad científica (SUSI)*
- *Inglés, es útil para viajar (POL)*
- *anglès, l'utilitza molta gent en la seva feina, llengua internacional (ROSER)*
- *Inglés, es la lengua más hablada (REMEI)*
- *inglés, es la lengua mundial oficial (ANGI)*
- *el inglés es la más importante en el mundo laboral y en los viajes (PEDRO)*

Las declaraciones de los informantes nos sugieren que la relación de la lengua con la economía cada vez más está suscitando un mayor interés debido a las necesidades de la sociedad del conocimiento en que estamos, caracterizada por un aumento constante del volumen de datos, de informaciones y de conocimiento. Los estudios sobre el valor económico de la lengua reconocen que la externalidad positiva de compartir una lengua, entendida como instrumento de comunicación e intercomprensión, refuerza su valor y su impacto en los intercambios con el exterior. Según Alexandra Schmidt (2011, pp. 153-154), los resultados de las investigaciones indican la tendencia de que las lenguas son consideradas más o menos importantes en relación a la utilidad, al prestigio y a la facilidad de aprendizaje.

Seguidamente destacamos las imágenes relacionadas con el portugués en tanto que instrumento de apoderamiento y apropiación – una tendencia observada no sólo en los discursos de los aprendientes del estudio longitudinal (2016-2019), sino también de los participantes de nuestro estudio previo (2016).

La lengua portuguesa comparada con las lenguas maternas del sujeto

encuentro el portugués una lengua cercana, con una sonoridad bonita [...]

(actividad 1, fragmento de la declaración de la informante ORIOL)

puedo entender palabras sueltas (debido a que hablo, castellano, catalán, francés e inglés.

(actividad 1, fragmento de la declaración del informante LUIS)

me parece muy simples de estudiar, principalmente porque mis lenguas maternas son el catalán y el castellano.

(actividad 2, fragmento de la declaración del informante PEIRÒ)

Jo penso que la llengua portuguesa ha de ser una llengua senzilla d'aprendre per a un catalano-parlant. [...]

Però no només pel fet de compartir origen, sinó perquè també compartim aspectes culturals.

(actividad 4, fragmento de la declaración del informante JAUME).

A partir de la lectura de los fragmentos anteriores y de las imágenes que han emergido en nuestro análisis observamos cómo el aprendiente se apropia de la lengua meta en la construcción y afirmación de su identidad y comparación con sus lenguas maternas; se hace evidente la connotación afectiva e identitaria de las lenguas maternas comparadas al portugués. A su vez, el carácter dinámico de las lenguas implica que la identidad se encuentre en constante desarrollo, debido a las interacciones que experimentan los sujetos a lo largo de los distintos contextos del proceso de aprendizaje y del contacto con diferentes personas.

No obstante, se atisban numerosos elementos identitarios que los aprendientes conciben de forma estática. Muchos de ellos influyen incluso de forma involuntaria en su identidad y, por tanto, se asumen de forma irrefutable como condicionantes de su propio ser de tal modo

que se elimina parte de la subjetividad del individuo, cuya libertad de elección identitaria queda reducida a los factores que ofrece el contexto sociocultural, que todo lo impregna.

Valoración del portugués y otros idiomas

Entre las imágenes de nuestra investigación, el inglés probablemente sea uno de los idiomas universales para las actividades laborales y científicas. Además, si pensamos que la mayor parte de las relaciones comerciales entre los países actualmente se dan en esa lengua, que ella se aplica para el contacto con grupos de otros países, que las distintas páginas *web* suelen estar en inglés, entre otros posibles ejemplos.

no considero que sigui un idioma important al món, hi ha moltes d'altres llengües que considero molt més importants, com l'anglès, el castellà, el xinés o fins i tot l'alemany, encara que aquest últim que només es parli en un país del món que jo en sigui coneixedor. [...] només associava la llengua portuguesa a Portugal, que és molt petit i econòmicament no té un pes massa significatiu a nivell global.

(actividad 4, fragmento de la declaración del informante PÉREZ)

Pues bien, en Letonia, nadie de mi edad con cierto nivel cultural habla menos de cuatro idiomas.

(actividad 4, fragmento de la declaración del informante CARLOS)

Para ello, establezco contacto con agentes de Brasil, y es muy "feo" tener que contestar en inglés cuando les entendemos perfectamente en portugués de Brasil.

(actividad 3, fragmento de la declaración de la informante ANGI)

cuando empecé portugués lo hice porque quería aprender una lengua y pensaba que no sea ni alemán ni lenguas raras que quiero una lengua:: que sea bonita de escuchar y que:: sea fácil:: a la hora de otras lenguas latinas:: pensé bueno:: ¿será más fácil:: ¿en tiempo:: y bueno:: yo diría eso cuando empiezas a estudiar es muy fácil por primer día por ejemplo [...] ((refiriéndose a la profesora actual del grupo y que también ha sido en el primer curso)) no dijo ninguna sola palabra en castellano

(actividad 3, fragmento de la declaración del informante PEDRO)

pero en mi caso es muy parecido a lo que te pasa a ti/ porque a mi realmente estuve 6 años estudiando alemán y pasar al portugués es una especie de relax/ ¿no? entre/lo que es el alemán y al portugués// y si quieres convencer a alguien no sé/ había que mirar tal vez no sé/ a través del punto de vista cultural y:: decir:: oye/ si puedes conocer a un país/ puedes irte no solo a Portugal te puedes a Brasil te puedes ir a cabo verde te puedes ir a:: ¡yo qué sé!

(actividad 3, fragmento de la declaración del informante CARLOS)

exacto/ yo les motivaría sobre lo que pueden ver con quien pueden hablar la cultura que hay por detrás y que siempre es mucho mejor compartir y hablar con la gente en su propia lengua sí que realmente quiere conocer la cultura// y además en un país tan próximo [pero] pero/ también es verdad que por la experiencia con compañeros que visitar Portugal con nuestro nivel de portugués al final acabas hablando español porque es verdad que los portugueses hablan muy bien el español y saben más ellos de español que nosotros de portugués (risas) [eso] eso// y eso es el problema.

(actividad 3, fragmento de la declaración de la informante ROSER)

Se tivesse que resumir aprender português com uma palavra, seria uma língua de OPORTUNIDADES.

(actividad 2, fragmento de la declaración del informante PEDRO)

[...] no veo el portugués como una lengua de referencia como es el inglés/ o mismo el alemán y francés por el hecho de no ser una lengua diferenciada a la hora de hacer negocios/ pero su relevancia ha sido incrementada después del crecimiento económico de brasil del 2012 y/ el actual despunte de Portugal en el mercado laboral europeo.

(actividad 3, fragmento de la declaración del informante PEDRO)

Respecto a la jerarquía de las lenguas, parece ser que el texto de Pérez (formulado con ocasión de una actividad del proyecto piloto) es el que mejor representa el prestigio de las lenguas. Para él, el inglés tiene un puesto principal en el rol de las lenguas de prestigio en el mundo, valorándose como lengua universal, útil para la comunicación global e importante para el desarrollo económico y social.

6.7 La lengua portuguesa reflejada en la empatía con los hablantes de portugués y el modelo de “hablante nativo” a seguir

Categoría de las imágenes: dimensión pragmática

Subcategoría: el modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta y el uso del idioma

Según Garrett (2001), el conocimiento de las actitudes lingüísticas de los hablantes de una comunidad resulta fundamental para comprender cómo, mediante el lenguaje, se configuran y se difunden ideologías, representaciones sociales e identidades, sean individuales o grupales. En pocas palabras, el estudio de las actitudes lingüísticas ocupa un lugar central en la comprensión de la relación entre lenguaje y sociedad – preocupación que les compete de manera principal a la Sociolingüística y la Sociología del Lenguaje.

Fariás (2010) afirma que el aprendizaje de lenguas extranjeras como actividad lingüística abarca diferentes espacios para su producción y para la interacción social, que a su vez implica la presencia de factores de desarrollo en el dominio de las relaciones cognitivas y de las aptitudes tanto fisiológicas como psicológicas en el sujeto que aprende una lengua. Todo lo anterior unido al contexto en el cual se realiza una actividad intelectual contribuye, en una u otra forma, a la reestructuración del pensamiento.

El contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras es muy amplio y complejo; no sólo se toma en forma pragmática los elementos constitutivos de la lengua que se va a aprender, sino que es indispensable tener en cuenta el contexto social en donde se desarrolla la actividad lingüística.

En el proceso de aprendizaje y adquisición del PLE incluyen, naturalmente, a aquellos elementos que ya han sido desarrollados con la adquisición de las lenguas maternas, tales como la construcción del pensamiento lógico, el desarrollo de la imaginación y de la creatividad; dicho aprendizaje ayuda a reestructurar el pensamiento y contribuye a la creación de lazos de comunicación con el medio sociocultural de la lengua meta. De esta manera, a lo largo del aprendizaje de PLE, el sujeto descubre y reconstruye progresivamente las estructuras y las reglas de la lengua meta, estableciendo paralelismos y relaciones con sus

lenguas maternas de una manera tácita. Es de resaltar que en la medida en que se resuelvan las necesidades lingüísticas de cada aprendiente de PLE, se aumentará el dominio lingüístico sobre ella. Sin embargo, la presencia de *dificultades* obligará al aprendiente a evaluar sus conocimientos para que sea capaz de ampliar y verificar su acervo de nociones en la lengua meta y, de esta manera, para que pueda comunicarse adecuadamente con ella. Ahora, entre las aptitudes psicolingüísticas se encuentra la capacidad lingüística directamente relacionada con el gusto por el saber y con el deseo de desarrollar competencias comunicativas que permitan el mejoramiento del conocimiento y, por tanto, de la cultura.

La capacidad de aprender una lengua es superior a la de describir sus características; esto también es válido para las lenguas maternas. La posesión de un sistema lingüístico permite suponer que el aprendiente establezca comparaciones, aunque no lo quiera, y de manera implícita utilizará, si es posible, términos tomados de sus lenguas maternas; también hará supresiones o superposiciones según su sistema lingüístico. Todo esto partiendo desde una actitud intelectual pragmática que le permite modificar y desarrollar sus propias estrategias para adquirir nuevos conceptos.

La adquisición de una LE depende de múltiples circunstancias en donde existe un instrumento de base como lo son las lenguas maternas que contribuyen con el desarrollo cognitivo de la lengua meta. Lo anterior no quiere decir que sea suficiente para el aprendizaje de portugués; también es necesario que exista la toma de conciencia y el cambio de costumbres perceptivas y articulatorias, que deben ser revisadas por el aprendiente de PLE. Las condiciones psicológicas, con las que un adulto adquiere una LE, son diferentes respecto a cada uno de los sujetos involucrados en el proceso.

Para un adulto, debe tenerse en cuenta sus capacidades intelectuales, su motivación, sus necesidades inmediatas y su empatía con la cultura que va a conocer a través de la lengua meta. Es decir, lo podemos justificar a partir de las declaraciones de los propios informantes en sus testimonios de actividades, tales como *hablar portugués es mezclar varios idiomas, la lengua como reflejo de sus hablantes*. En esta dirección, la imagen del portugués aparece construida en el contacto con la cultura del idioma representado de manera estereotipada a partir de objetos

identificativos, como *los hablantes de portugués son alegres, los hablantes de portugués son bailadores, los hablantes de portugués son habladores, los hablantes de portugués son tristes.*

Desde el punto de vista pragmático, en lo que se hace referencia al modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta y el uso del idioma, consideramos que el concepto de *hablante nativo* ha permeado profundamente las imágenes de los aprendientes – verdaderamente, como un concepto muy interiorizado y comprendido.

Los idiomas se aprenden practicando, charlando con otras personas y sobre todo en el país de habla, para relacionarte con los nativos, compartir experiencias.

(actividad 1, fragmento de la declaración de la informante SUSI)

Además, esta imagen vuelve a surgir en el estudio longitudinal (2016-2019) juntamente con la imagen de la importancia de la inmersión lingüística en los países de la lengua meta para la mejora en la pronunciación y para hablar “bien” el idioma (cf., por ejemplo, fragmentos de la actividad *focus group*, que se han presentado en el capítulo anterior).

Las imágenes que ensalzan al hablante nativo también se justifican en la oportunidad de desarrollo de las destrezas orales y en una preferencia hacia el aula en la que solamente se trabaje con la lengua-objeto de estudio.

Se aprende mejor haciendo ejercicios y trabajos. Ayuda mucho también oír a diferentes personas. Creo que a la escuela le falta laboratorio de idiomas para practicar la escucha y corregir nuestra fonética.

(actividad 2, fragmento de la declaración del informante PEDRO)

Hemos observado una preocupación frecuente con el modelo ideal a seguir, siendo el término *ideal* entendido como el conocedor de la realidad y que tiene dominio total de las destrezas lingüísticas de la lengua meta. O sea, *ideal* e *idealizado*, propuesto en las aportaciones de Carrasco (2013, p. 6) – según la autora, una realidad muy relacionada con la idealización de *competencia* como *la del nativo*, que se expresa sin estar fundamentada explícitamente en ninguna teoría y a pesar, incluso, de contar con evidencias en contra.

Con esta creencia, que contribuye en la imagen de la competencia del hablante nativo ideal(izado) como expectativa didáctica, surge el aprendizaje en inmersión o *contexto endolingüe* como supuesto marco óptimo para el aprendizaje de una lengua. Una imagen extendida y arraigada, que hace referencia al modelo de hablante ideal como la meta por alcanzar. Desde nuestro punto de vista, dicha imagen es una falacia.

Asimismo, se vislumbra cómo una persona respetuosa sabe adaptarse al contexto sociocultural y se muestra reflexiva en tanto que procesa los nuevos conocimientos, los evalúa y los compara de forma cíclica, a partir de la imagen del *turista etnográfico*.¹²⁴ Es decir, respecto al idioma meta, sus hablantes y el interés por la cultura, hemos visto la figura del turista etnográfico, que observa y respeta, sin hacer falta ser invasor, colonizador o impositor de su propia cultura. También está la imagen estereotipada personificada en el hablante latino y el nórdico, reflejada, por ejemplo, en la narrativa de FEDE (Actividad 4, 2016, A1) al declarar lo que sigue: “[...] *Cuando hablas con un nórdico, no transmite lo mismo que un latino*”.

En este sentido, tal y como apuntan Moeller y Nugent (2014), se concibe la imagen del mismo modo que las competencias lingüísticas, cuyo aprendizaje se prolonga de por vida y evoluciona con el tiempo a través de la acumulación de experiencias, la formación y la práctica reflexiva, como ya indican.

En esta línea, se manifiesta la imagen generalizada de la imposibilidad de dominar competentemente una lengua sin compaginarla con la dimensión del hablante intercultural, aunque exista alguna excepción. No obstante, a estas imágenes sobre el hablante intercultural como objetivo imprescindible se iguala (y en ocasiones se antepone) la aspiración del objetivo de hablante nativo de que comentábamos anteriormente, que resulta una imagen fuertemente arraigada en gran parte de los discursos analizados.

Estas imágenes continúan siendo perpetradas en la enseñanza y aprendizaje de portugués y se relacionan íntimamente con la promoción de las instituciones educativas, y con el reclamo de la figura del docente nativo en detrimento del no nativo, especialmente en el ámbito educativo privado, tal y como lo apunta Cook (2005).

¹²⁴ Término utilizado por Nogués Pedregal (2015).

Íntimamente ligados al hablante intercultural se encuentran los discursos relacionados con la introspección que experimentan los aprendientes durante el proceso de aprendizaje de portugués. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, aprender una nueva lengua ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el sistema lingüístico, por lo que las propias creencias y valores se contemplan como *parte* del hablante intercultural. El *saber ser*, que implica un aprendizaje holístico, donde se consideran no exclusivamente las capacidades cognitivas, sino al aprendiente como individuo que posee un sistema de creencias y valores propios.

Esta idea se refleja en varios puntos de nuestros datos – por ejemplo, durante las estancias turísticas en el extranjero, donde se observan momentos de autoexploración o de introspección hacia su propia cultura:

[...] *y eso que los españoles nos comportamos en Portugal como si fuéramos a la tierra conquistada (risas) el turista español es insoportable y:: se comportan como si aquello fueran las colonias / por eso hay que tener muy buena voluntad / mucha educación para aguantarnos.*

(actividad 3, fragmento de la declaración del informante CARLOS)

Este sistema de valores, que no siempre será compartido con los sujetos con los que se interactúa, se relaciona, además, con el modelo de competencias interculturales concebido por Dervin (2010). Recordamos que, para el autor, el saber reaccionar o saber actuar implica la indagación y observación de uno mismo, que deriva en un desarrollo del individuo a nivel personal. Por tanto, la necesidad de introspección del propio aprendiente de portugués es esencial para las habilidades y actitudes interculturales.

En las líneas anteriores se ha observado la imagen del hablante nativo como modelo a seguir y, consecuentemente, las imágenes sobre la estancia en el extranjero como un elemento transformador en el plano personal, especialmente por las oportunidades de interacción y descubrimiento que se les posibilita. Es decir, los datos nos sugieren que, para los informantes de nuestra investigación, la inmersión lingüística en el país también parece tener papel importante en el aprendizaje. En este sentido es que surge la figura del hablante nativo como modelo a seguir. Dicho concepto se caracterizaría por poseer una concepción

idealizada de los hablantes de una lengua y por dar énfasis en el estatus del hablante nativo como modelo de enseñanza y aprendizaje descrito por Kramsch (1998; 2001) y Roberts *et al.* (2001).

En un primer momento, con la inmersión lingüística en los países donde la lengua meta es la oficial – interpretada como mecanismo de aprendizaje eficaz para estos sujetos –, entre ellos, parece haber un consenso en que el fenómeno de la movilidad de personas genera, efectivamente, diferencias entre estas dos situaciones de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera – fenómeno que señalan Zarate (1995) y Huebner (1998).

Es más, los datos nos sugieren que el modelo de hablante a seguir en el aprendizaje de LE continúa siendo definido en *términos culturales* más que en términos lingüísticos debido a la crítica dirigida al concepto de hablante nativo.

De acuerdo con Vilà Baños (2006), las características concretas de situaciones, personas u objetos que son fruto de una experiencia tienden a generalizarse a posteriores situaciones, personas u objetos similares, simplificando, de este modo, como apunta Brislin (1986; 1997), el mundo. Estas tendencias del pensamiento humano se conciben como obstáculos para la comunicación intercultural, manifestando un uso abusivo de estereotipos y prejuicios, y repercutiendo en relaciones asimétricas basadas en la discriminación.

Según Lustig y Koester (1996), todas las culturas tienden a ser etnocéntricas; consecuentemente, se cree que los valores culturales propios son naturales y correctos, y que las personas que actúan de forma distinta se equivocan. Otra manifestación etnocéntrica que puede actuar como obstáculo para la comunicación intercultural es la tendencia a *evaluar* o *enjuiciar* en modo de aprobación o desaprobación en relación con los patrones culturales propios (Barna, 1998).

En la comunicación intercultural, los estereotipos pueden resultar un obstáculo teniendo en cuenta los posibles errores en las interpretaciones y expectativas sobre el comportamiento de los demás (Brislin, 1997). Todas las personas, en mayor o menor medida, poseen estereotipos (Calloway-Thomas, Cooper y Blake, 1999). Superar su uso abusivo requiere

habilidad para dotarse de mayor número de categorías, incrementando su complejidad y atendiendo a los aspectos individuales en cada situación y contexto. Generalizar el uso de estereotipos hacia grupos de personas supone una forma de organizar la información basada en prejuicios.

Otro aspecto personal que puede constituir un obstáculo para la comunicación son las emociones. En este sentido, manifestar un alto grado de ansiedad u otros elementos afectivos negativos pueden alterar la comunicación intercultural. De hecho, Storti (1990) señala cómo la tendencia habitual humana está relacionada con huir del estrés y con la ansiedad que un encuentro comunicativo intercultural puede provocar. Estas emociones negativas constituyen una barrera importante que puede desestabilizar la experiencia de la comunicación intercultural. De hecho, es un mecanismo natural de evasión y autoprotección ante el desconocimiento.

Las imágenes evocadas en el estudio de caso

Dicho lo anterior, los resultados no implican que, si hipotéticamente repitiéramos el estudio, en la recogida de datos, por ejemplo, mediante nuevas narrativas o entrevistas, habría una elevada probabilidad de que nos encontráramos con resultados ligeramente diversos a los que ahora analizamos. Lo que queremos poner de relieve en nuestros resultados es el cuestionamiento de si las imágenes evolucionan a lo largo del tiempo y si se caracterizan por cambiar (e incluso contradecirse) en función del momento y del instrumento con las que se suscita.

En los resultados del presente estudio observamos varios casos de persistencia en las imágenes sobre el aprendizaje del PLE por parte de un mismo aprendiente. Un claro ejemplo se refleja en el discurso de REMEI sobre el ideal de hablante nativo a seguir. Estos casos deben considerarse como congruencias inherentes a las propias creencias de la aprendiente. Hasta ahora hemos presentado y discutido los resultados de nuestra investigación de forma global, seguidamente, tal y como habíamos explicado al inicio del presente capítulo; en las páginas siguientes, se presentan los resultados de forma específica a partir de los tres informantes que han permanecido en nuestra investigación (Remei, Roser y Pedro). Se

expone un cuadro sinóptico con las imágenes más recurrentes por sujeto, siguiendo el orden cronológico con el que han sido realizadas.

6.8 Informante: REMEI (resultado de las actividades realizadas entre los cursos 2016 – 2019)

REMEI. Cuadro Síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 1)

Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de REMEI 2016-2017, Nivel A1: primer curso de tres	
Positivas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● lengua fácil, sencilla de aprender (objeto cognitivo) ● presencia de elementos que remiten al placer del aprendizaje (objeto afectivo y cognitivo) ● la lengua asociada a elementos que remiten al entretenimiento y tienen valor afectivo para el sujeto (objeto afectivo) <p>Sociolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el aprendizaje del idioma como instrumento para el crecimiento personal (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● apropiación de la lengua en la construcción y afirmación de la identidad y comparación con las lenguas maternas (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) <p>Pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● saber la lengua es pronunciar como un hablante nativo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● empatía con los hablantes de portugués (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)
Negativas	<ul style="list-style-type: none"> ● no se encuentran

REMEI. Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 2)

Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de REMEI 2017-2018, Nivel A2: segundo curso de tres	
En este periodo hay una ampliación del significado inicial de aprendizaje que representaba REMEI en la etapa anterior: aparece reflejada la lengua portuguesa como herramienta no solo afectiva, sino también como herramienta importante en los viajes turísticos y para conocer nuevas culturas y personas	
Positivas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● referencia al gusto en aprender el idioma (objeto afectivo) ● objeto de enseñanza y aprendizaje (objeto cognitivo) <p>Sociolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● la lengua para comunicarse con los hablantes de portugués (herramienta en la construcción de las relaciones interpersonales) ● referencia a elementos de la gastronomía portuguesa (objeto cultural) ● conocer nuevas culturas (objeto cultural) ● y personas (instrumento en la construcción de las relaciones interpersonales) ● asociación del portugués a una nación (objeto cultural) ● referencias culturales a Brasil y Portugal (objeto cultural) ● fiesta, vacaciones, viajes, música (objeto cultural)

	Pragmáticas <ul style="list-style-type: none"> ● <i>saber português</i> es pronunciar como un hablante nativo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● la inmersión lingüística es esencial para el aprendizaje (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● el modelo del hablante nativo portugués a ser copiado (portugués de Portugal) (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)
Negativas	Psicolingüísticas <ul style="list-style-type: none"> ● la dificultad con la pronunciación de la lengua portuguesa (objeto cognitivo)

REMEI. Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 3)

Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de REMEI 2018-2019, Nivel B1: tercer curso de tres	
<p>En su discurso, se ha observado en las imágenes de la informante una ampliación de la consciencia de la lengua portuguesa hablada en otros países que no solo en Portugal y Brasil</p>	
Positivas	Psicolingüísticas <ul style="list-style-type: none"> ● el aprendizaje de portugués ocurre en el contexto educativo (objeto cognitivo) ● en el ámbito del aprendizaje Remei declara tener más conocimientos, se siente confortable con ello, pese a las dificultades con la pronunciación (objeto cognitivo) Sociolingüísticas <ul style="list-style-type: none"> ● similitud del portugués a sus lenguas maternas, apropiación de la lengua en la construcción y afirmación de la identidad y comparación con las lenguas maternas (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● la lengua asociada a una nación (objeto cultural) ● comparación con las lenguas maternas (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● la lengua asociada a una nación (objeto cultural) Pragmáticas <ul style="list-style-type: none"> ● El modelo de hablante nativo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● empatía con los hablantes de portugués (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)
Negativas	Psicolingüísticas <ul style="list-style-type: none"> ● la dificultad con la pronunciación de la lengua portuguesa (objeto cognitivo) Pragmáticas <ul style="list-style-type: none"> ● los brasileños son más informales en comparación con los portugueses (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● aprender portugués: caos, poco tiempo, estrés, esfuerzo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)

6.9 Informante: Roser (resultado de las actividades realizadas entre los cursos 2016 – 2019)

ROSER, Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 1)

Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de ROSER 2016-2017, Nivel A1: primer curso de tres	
Positivas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● facilidad de aprendizaje del idioma (objeto cognitivo) ● la lengua como entretenimiento (objeto afectivo) ● aprendizaje en contexto educativo (objeto cognitivo) ● el estudio del portugués motivado por el novio, que es portugués (objeto afectivo) <p>Sociolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el aprendizaje del idioma como instrumento para el crecimiento personal (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● en la comunicación con los sujetos (herramienta en las relaciones interpersonales) ● la semejanza con el portugués en comparación con las lenguas maternas (instrumento de apoderamiento y apropiación) ● los viajes por vacaciones, las experiencias gastronómicas (objeto cultural) ● la asociación del portugués a una nación; representación del mapa de Portugal (objeto cultural) ● referencias de manifestaciones culturales asociadas solamente a Portugal (objeto cultural) <p>Pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● empatía por los hablantes de portugués (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)
Negativas	<ul style="list-style-type: none"> ● no se encuentran

ROSER, Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 2)

Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de ROSER 2017-2018, Nivel A2: segundo curso de tres	
Positivas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● objeto de enseñanza y aprendizaje (objeto cognitivo) ● lengua bonita y fácil de aprender (objeto afectivo) ● saber portugués es dominar la gramática (tiempos verbales y preocupación con la pronunciación correcta) (objeto cognitivo) ● lengua bonita (objeto afectivo) ● estudio por comparación con las lenguas maternas (objeto cognitivo) <p>Sociolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● utilizada en la comunicación (herramienta en las relaciones interpersonales) ● y próxima a sus lenguas maternas (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● asociación del portugués a una nación (objeto cultural) ● referencias a las manifestaciones culturales específicas de Portugal (objeto cultural) ● importancia del portugués en la construcción y afirmación de la identidad del sujeto, en su crecimiento personal (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● <p>Pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● empatía con los hablantes de portugués (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)

	<ul style="list-style-type: none"> ● el modelo del hablante nativo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)
Negativas	<ul style="list-style-type: none"> ● las interferencias lingüísticas son una desventaja en el proceso de aprendizaje (objeto cognitivo) ● portugués lengua olvidada (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)

ROSER, Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 3)

<p>Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de ROSER 2018-2019, Nivel B1: tercer curso de tres</p>	
<p>En este periodo hemos observado que las imágenes de Roser pasan a reflejar una ampliación de la imagen de la lengua portuguesa hablada en otros países, en comparación con su discurso en los dos cursos anteriores</p>	
Positivas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● objeto de enseñanza y aprendizaje (objeto cognitivo) ● la inmersión lingüística esencial para el aprendizaje (objeto cognitivo) ● el aprendizaje en el contexto educativo formal (objeto cognitivo) ● la sonoridad agradable de la lengua (objeto afectivo) ● aprender portugués como entretenimiento (objeto afectivo) ● la facilidad por la comparación con las lenguas maternas (objeto cognitivo) <p>Sociolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● asociación de la lengua portuguesa hablada en otros países que no solo Portugal (objeto cultural) ● representación de elementos de la cultura portuguesa (objeto cultural) ● lengua de comunicación con los hablantes de la lengua meta (herramienta en las relaciones interpersonales) ● el portugués asociado a planes personales futuros (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) <p>Pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● saber la lengua es hablar como un nativo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● empatía con los hablantes de portugués (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● el modelo de hablante nativo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)
Negativas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● la dificultad en la pronunciación (objeto cognitivo)

6.10 Informante: Pedro (resultado de las actividades realizadas entre los cursos 2016 – 2019)

PEDRO. Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 1)

Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de PEDRO 2016-2017, Nivel A1: primer curso de tres	
Positivas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● estudio del portugués por entretenimiento (objeto afectivo) ● lengua fácil de aprender (objeto cognitivo) ● objeto de enseñanza y aprendizaje (objeto cognitivo) <p>Sociolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el aprendizaje de la lengua como instrumento para el crecimiento personal (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● representación de elementos de la cultura portuguesa (objeto cultural) ● apropiación de la lengua en la construcción de sentido en comparación a las lenguas maternas (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● referencias culturales asociadas a Brasil y a Portugal (objeto cultural) <p>Pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● empatía con los hablantes de portugués (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)
Negativas	<ul style="list-style-type: none"> ● no se encuentran

PEDRO. Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 2)

Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de PEDRO 2017-2018, Nivel A2: segundo curso de tres	
Positivas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● objeto de enseñanza y aprendizaje (objeto cognitivo) ● el placer por aprender el idioma (objeto afectivo) ● el aprendizaje como entretenimiento (objeto afectivo) <p>Sociolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● como instrumento de comunicación en las relaciones interculturales (herramienta en las relaciones interpersonales) ● representaciones culturales de Brasil y Portugal (objeto cultural) ● asociación del portugués a una nación, a partir de representaciones culturales a Brasil y Portugal (objeto cultural) ● comparación con las lenguas maternas (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) <p>Pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● saber portugués es saber hablar “correctamente”; el modelo del hablante nativo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● la inmersión lingüística es esencial para el aprendizaje (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)

Negativas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● la dificultad en la pronunciación (objeto cognitivo) <p>Pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● los portugueses son serviciales (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta)
-----------	---

PEDRO. Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes (cuadro 3)

Cuadro síntesis de las categorías de las imágenes de PEDRO 2018-2019, Nivel B1: tercer curso de tres	
Positivas	<ul style="list-style-type: none"> ● la lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje: la dificultad y la facilidad (objeto cognitivo) ● la sonoridad del idioma (objeto afectivo) ● el estudio de portugués como entretenimiento (objeto afectivo) ● saber portugués es pronunciar correctamente y tener en cuenta el modelo de hablante nativo (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● la inmersión lingüística es esencial para el aprendizaje (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● la facilidad del portugués por apropiación de la lengua en la construcción y afirmación de la identidad y la comparación con las lenguas maternas (instrumento de apoderamiento y/o de apropiación) ● la empatía con los hablantes de portugués (modo como el sujeto construye su relación con la lengua meta) ● la ampliación de la imagen de la lengua portuguesa hablada en otros países que no sólo Portugal y Brasil (objeto cultural)
Negativas	<p>Psicolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● la dificultad en la pronunciación (objeto cognitivo)

Grado de recurrencia de las imágenes de nuestra investigación

Comparando las imágenes producidas en los textos se nota la recurrencia de los siguientes factores: *sonoridad, musicalidad, agradable, melodía, poco complicada, fácil de entender, muy familiar, próxima*. Se aprecia el factor *facilidad/dificultad* de aprendizaje de portugués como punto positivo (facilidad inicial de aprendizaje) y como punto negativo (por entenderse bien en una fase inicial no hace falta estudiarlo por mucho tiempo). Este último quizás debería ser un punto a profundizar: examinando no solo de qué manera esta imagen de facilidad puede afectar el proceso de aprendizaje de portugués, sino también examinarlo como factor determinante en la elección del idioma de estudio. Por otro lado, se verifica, según los discursos recogidos, que las lenguas más próximas de las lenguas maternas del sujeto son las más bonitas y más fáciles de aprender – es el caso de Pedro, quien al empezar a aprender portugués, buscaba una lengua *que fuera fácil y no muy complicada*, lo que denomina *lenguas raras*.

Se puede observar, en las declaraciones de los tres aprendientes que conformaban el estudio de caso, que el portugués viene representado como una lengua no importante económicamente y, por lo tanto, sin prestigio económico – es unánime entre ellos el aprendizaje de portugués por *hobby*. Existe la imagen de que hay lenguas más importantes de acuerdo con 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 a partir de otros. La forma en que realizan este proceso depende de sus experiencias directas en el mundo. De esta manera, podemos observar que los conceptos y sus manifestaciones lingüísticas se basan en la experiencia física y cultural de cada individuo.

En todas las muestras analizadas se contempla la lengua portuguesa mucho más como un objeto afectivo y de realización personal. Todos los adjetivos, en su mayoría, son positivos, quizás por la proximidad con sus lenguas maternas (castellano/catalán). Además, todos perciben las lenguas como herramienta que puede conferir poder – más o menos importantes, más capaces de comprender e intervenir en el mundo.

En resumen, las imágenes recogidas en la muestra previa evidencian que el portugués se considera una lengua *alegre, fácil, bonita, útil o simple*; incluso puede estar en el final del rol de las lenguas de prestigio del mundo. Pero, además de todo eso, estos textos de los informantes manifiestan que las lenguas son entidades vivas, dejando notar los modos como las personas las aprenden y se relacionan con ellas. También hemos podido constatar con dicho estudio que los resultados, a pesar de limitados, apuntan que las imágenes son parte de una realidad social específica, permitiéndonos comprender el lugar que las lenguas y las culturas tienen en la vida de los individuos y de los grupos en términos de sus funciones, prestigio y estatus.

Recordamos que se ha elaborado un documento Excel (hoja de cálculo)¹²⁵ con la recopilación de todas las imágenes emergidas en el periodo de la investigación. Las imágenes se encuentran agrupadas por periodos de los cursos (proyecto piloto y estudio longitudinal), por lo que se puede observar la frecuencia con que han sido evocadas a lo largo de los años. En total, entre los años de 2016 y 2019, hemos aislado, a partir del análisis interpretativo de las actividades, un total de 379 imágenes asociadas a la lengua portuguesa, de las cuales 208

¹²⁵ Cf. los ANEXOS de la tesis.

corresponden al proyecto piloto (2016) y 171 corresponden al estudio longitudinal (2016 – 2019). En el estudio longitudinal, 76 hacen referencia al primer curso de tres (2016-2017); 50 al segundo curso de tres (2017-2018); y 45 son del tercer curso de tres (2018-2019).¹²⁶

¿En qué medida estas imágenes motivan dicho aprendizaje?

Con nuestra segunda pregunta, el objetivo principal ha sido comprender si estas imágenes son un obstáculo o un medio facilitador para el aprendizaje de PLE. A partir de los resultados de nuestro estudio, sugerimos que las imágenes previas de los aprendientes han sido el principal elemento motivador para el aprendizaje de la lengua.

Según Krashen (1982), Gardner (1985) y Dörnyei (2001), desde la perspectiva de la motivación se defiende, en concreto, que el aprendiente posee un filtro socioafectivo que le hace *abrirse* o *cerrarse* consciente o inconscientemente a la segunda lengua. En la base de este filtro socioafectivo se encuentran las creencias, la predisposición hacia la nueva cultura, las necesidades comunicativas, el ambiente y las relaciones interpersonales en el aula.

La relevancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de una LE es un elemento fundamental. Varias son las teorías que han intentado explicar el complejo concepto de motivación – entre ellas están las de Gardner (1985), Williams y Burden (1999), Schumann (1999; 1998), Dörnyei (2001), Csizér y Dörnyei (2005). Según Crookes y Schmidt (1991), un aprendiente está motivado si se involucra de manera productiva con las tareas de aprendizaje y mantiene ese compromiso, sin la necesidad de un estímulo o dirección continuos.

Por ello, de acuerdo con MacIntyre (2002), una teoría coherente de la motivación ha de ofrecer respuestas al porqué se intentan conseguir ciertos objetivos y no otros, a qué determina la cantidad de esfuerzo que se decide invertir en la consecución de ese objetivo y al porqué algunas personas en la misma situación difieren en la dirección e intensidad de un comportamiento motivado. Las primeras investigaciones influyentes sobre motivación

¹²⁶ Además, se puede consultar información en el apartado en el que se presenta el *Cuadro comparativo de la frecuencia de las categorías de las imágenes en el estudio*.

fueron llevadas a cabo por Gardner y Lambert (1972), quienes analizaban la motivación de franco y angloparlantes para aprender la lengua de la otra comunidad. De ahí que su hipótesis central estuviera basada en que el éxito en el aprendizaje de una LE dependía, principalmente, de las actitudes de los aprendientes hacia esa lengua y la comunidad que la habla. Su teoría considera dos orientaciones motivacionales muy generales – por ejemplo, la motivación integradora, que supone que los individuos desean aprender una lengua para integrarse en la sociedad que la habla, y la motivación instrumental, que tiene que ver con razones prácticas para aprender una lengua, tales como estar mejor cualificado laboralmente. Esta división en motivación instrumental e integradora es de utilidad para responder, por ejemplo, a qué hace que un informante de nuestro estudio se sienta motivado en un aula de PLE.

Los datos recogidos en nuestro estudio nos sugieren que las motivaciones se relacionan con los postulados de la psicología sociocultural, especialmente a través de la teoría de la actividad enunciada en nuestro MARCO TEÓRICO. Leóntiev (1981),¹²⁷ uno de los sucesores de Vygotsky, distingue tres niveles de análisis de los procesos humanos que, en un orden jerárquico, se corresponderían con la actividad, las acciones concretas y las operaciones. La actividad, enmarcada en el nivel más alto, opera definida por las motivaciones y, en este sentido, implica que los aprendientes deben establecer una serie de objetivos que deben conseguir a lo largo de su proceso de aprendizaje. Relacionado, por tanto, a los motivos, observamos en nuestros datos cómo los aprendientes realizan determinadas acciones dirigidas a un objetivo concreto. Por ejemplo, para mejorar las destrezas orales (LUIS, actividad 1 del proyecto piloto), (FEDE, actividad 1 del proyecto piloto), o para hablar con familiares (CARMEN, actividad 3 (2016-2017), nivel A1, “Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?”; PEIRÒ, actividad 1 (2016), nivel A1, “Qué te ha motivado a aprender portugués?”; y ROSER, actividad 3 (2016-2017), nivel A1, “¿Cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa?”).¹²⁸

¹²⁷ Para el psicólogo Alekséi Leóntiev, las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines, que a su vez representan pasos intermedios de cara a satisfacer el motivo. Tal como sostiene el autor, una actividad se lleva habitualmente a cabo mediante algún agregado de acciones subordinadas a fines parciales (que es posible distinguir del fin general).

¹²⁸ Véanse detalles en los ANEXOS de la presente tesis.

Aprender portugués es enfrentarse a la alteridad lingüística y cultural de un idioma desconocido. De manera más simple, es enfrentarse a la diferencia. En efecto, el aprendiente debe enfrentarse a diversos tipos de alteridades en el momento de su aprendizaje y de la utilización de una lengua extranjera: la alteridad absoluta (Maffesoli, 2004) y la alteridad radical (Baudrillard y Guillaume, 1994). La primera forma de alteridad – es decir, absoluta – es la que está puesta en escena, por ejemplo, por los medios de comunicación. La segunda forma es la alteridad radical, la del *yo*, puesto que el *yo es* (o *da la impresión de ser*) *otro* cuando se expresa en una lengua extranjera. Así, el aprendiente de portugués se encuentra en una complejidad cognitiva desde el principio de su aprendizaje y, como todo individuo, tiene que *defender* su identidad identificándose y diferenciándose para conservar la cohesión social y étnica a la cual pertenece (Amossy y Herschberg-Pierrot, 1997, p. 39).

Es ahí donde el *habitus discursivo* del paradigma de Ghosn (2001, p. 1) y la subjetividad del paradigma de Lipiansky (1999) están arraigados a los estereotipos que aparecen en algunos aprendientes de PLE. A la hora de elegir un idioma para aprender, es el afecto que prima. Esto se enmarca en cierto deseo de apropiarse de un capital cultural y social valorizado. La elección del portugués está valorada por su proximidad geográfica, por su raíz latina y también por el modo de vida español, como lo demuestran las imágenes asociadas al portugués (*lengua cercana, lengua hermana, sonoridad bonita*). Esto confirma la existencia y los tópicos de las representaciones que tienen los informantes de nuestra investigación hacia la lengua portuguesa.

Al analizar las generalizaciones culturales construidas por los aprendientes, hemos notado que estas son relevantes para auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de PLE, una vez que a partir de estas imágenes se pueden establecer vínculos positivos y afectivos con la lengua y cultura que están aprendiendo. Cabe resaltar que, pese a que gran parte de los aprendientes utilicen expresiones calificativas positivas en relación a la lengua portuguesa y sus hablantes, ese hecho no significa (y ni garantiza) que la comunicación intercultural será eficiente. Por tanto, debemos tener cuidado de que esta percepción positiva no sea tomada siempre como un todo, es decir, de que sea aplicada a todos los miembros de la cultura afro-luso-brasileña.

En resumen, las imágenes de nuestra investigación tienen un impacto en el imaginario del aprendiente, lo que se aprecia en la elección del aprendizaje de una LE. El idioma portugués es definido por los aprendientes como *fácil* porque se parece mucho al castellano y al catalán; se hace poca referencia a las dificultades gramaticales y a la pronunciación. Los aprendientes eligen el portugués por todos los estereotipos y los tópicos que tienen sobre los países lusófonos, su gente, el idioma vehiculado por los medios de comunicación, la familia etc. El estereotipo tiene como función favorecer la adquisición de informaciones simplificadas que tiende hacia la comprensión. Por lo tanto, no se puede impedir el uso de las imágenes de manera arbitraria, ya que tienen cierta utilidad. Sin embargo, también hay que mostrar a los aprendientes de portugués que dichas imágenes son simplificaciones. El docente puede confrontar a los aprendientes a sus representaciones estereotipadas interrogándoles sobre sus fuentes, si están arraigadas a lo que han oído y cómo se formaron. Aunque sean simplificaciones indispensables para el aprendizaje, también son un freno al conocimiento. Las imágenes no recalcan toda la diversidad de los territorios de la lengua portuguesa y pueden derivar en perjuicios.

A partir de las observaciones de las clases del comportamiento de los aprendientes de PLE, nos hemos dado cuenta de que sus comentarios y preguntas demuestran la presencia de imágenes estereotipadas. 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 de traer la lengua y la cultura desde una esfera conocida para el aprendiente. El estereotipo da una sensación de conocimiento al aprendiente, le permite tener un saber sobre la cultura y la lengua, aunque si los estereotipos son sólo simplificaciones sobre el país – igual, remiten a una esfera conocida. Es cierto que la mayoría de las imágenes remiten a una idea favorecedora como el hecho de asociar el idioma al festivo, alegre y divertido (*hobby*). Las imágenes que remiten a una imagen desfavorecedora son la presencia del estrés, del esfuerzo y lo relacionado con el aprendizaje formal, presente en los niveles más avanzados y correspondiente a lo gramatical y fonético.

¿Qué imágenes son resistentes o no al cambio en el proceso de aprendizaje?

La respuesta de nuestra última pregunta de investigación surge a partir de la identificación del fenómeno de *evolución* ocurrido en las imágenes de los aprendientes durante el proceso de aprendizaje, en base a las actividades realizadas a lo largo de los tres años lectivos (2016 – 2019). Desde nuestro análisis, las clases no han hecho más que reforzar las imágenes positivas que tenían los aprendientes antes de empezar el curso.

Aunque los elementos que han surgido de las narrativas visuales y verbales sean algo estático y estabilizado de las imágenes lingüísticas de los sujetos observados, ellos muestran una tendencia a cristalizar y simplificar a lo largo de su camino de aprendizaje, posibilitando una reconfiguración y una dinámica en relación con experiencias de vida.

Sugerimos, por medio de este estudio, que las imágenes comparten trazos característicos y que en su interior están asociadas a una cualidad. Además, dicha cualidad corresponde a elementos positivos o negativos que emergen de las propias imágenes. Es decir, si un aprendiente tiene la imagen de que aprender portugués le resulta fácil porque se parece al catalán, por ejemplo, entonces el núcleo de esta imagen es la facilidad (enfoque de dimensión psicolingüístico, con el portugués entendido como objeto cognitivo). Dicho núcleo no es estático, se puede mover – es decir, puede adoptar una nueva forma, puede ampliarse o mismo repetirse a lo largo del proceso de aprendizaje de portugués.

Es por ello que, en nuestra investigación a estos fenómenos de cambio en las imágenes, los hemos tratado con un adjetivo, que resume la tendencia general del elemento nuclear de la imagen, dejando de lado la forma en que este está expresado. De esta manera, el mismo adjetivo sirve de síntesis de lo que impregna el fenómeno que caracteriza la imagen. Es importante matizar que el énfasis está en el núcleo del elemento de la imagen, como explicaremos más adelante en una breve definición de dichos *fenómenos* de la evolución y del movimiento de la imagen a lo largo del proceso de aprendizaje. De este modo, a pesar de que un elemento pueda ser expresado con palabras diferentes, o bien con una terminología más propia del campo de la Didáctica de LE, el foco queda ubicado en el núcleo de la imagen que hemos aislado.

La nomenclatura que hemos elegido ha sido seleccionada a partir del comportamiento de las imágenes en relación a los cambios que hemos observado en nuestro CAPÍTULO 5, de ANÁLISIS DE LOS DATOS. Es decir, el adjetivo que da nombre al fenómeno de movimiento de la imagen sintetiza un cambio gradual de *menor a mayor cambio* (imagen estática, imagen ampliada, imagen nueva), es decir, que comienza con la desaparición del núcleo del elemento y termina con la alteración máxima de este elemento. Este tipo de trabajo nos ha sido posible gracias a la inmersión total en los datos recogidos, y después de diferentes intentos de categorizar los fenómenos de evolución de las imágenes. Por ello, diferenciamos dos tendencias que sirven para delimitar un continuo imaginario con dos polos opuestos. En uno de los extremos se situaría la *estaticidad* de la imagen, que es, por definición, la falta de cambio absoluto. En el extremo opuesto se sitúa la *transformación*, que es la máxima expresión de cambio, ya que implica una transformación a tal nivel que implica la adopción de una nueva forma de la imagen. En medio, emergen otro fenómeno que ayuda a hacer la transición de una falta de cambio total a un cambio absoluto. Este fenómeno es la ampliación de la imagen, de menor a mayor cambio.

La elaboración de esta propuesta de categorías es resultado de la elaboración de propuestas de agrupación que se han debatido en profundidad para identificar los puntos fuertes y los puntos débiles. Sin embargo, se constató la falta de coherencia a la hora de incluirlo, precisamente, como fruto de una ambivalencia que se deriva de la polivalencia de su categoría y su posterior descarte. Así que hemos establecido la evolución de las imágenes de acuerdo a los siguientes criterios:

- **imagen estática** – no hay flexibilidad en la esencia de la imagen, es decir, se mantiene estable y se repite. Es resistente al cambio.
- **imagen ampliada** – la esencia de la imagen se amplía. La imagen se altera incorporando nueva información.
- **imagen nueva** – la esencia de la imagen se modifica por completo, al punto de adoptar una nueva forma de representación. En ella se establece una gradación en función del nivel de contradicción, eventual, a la imagen anterior.

Seguidamente, con base a los criterios de evolución propuestos en las líneas anteriores, observamos en los tres últimos aprendientes qué tipos de imágenes encontramos con más frecuencia en los discursos de los informantes de nuestro estudio de caso (Remei, Roser y Pedro). Los datos están sintetizados en el cuadro a continuación.

REMEI, ROSER y PEDRO. Síntesis de la evolución de las imágenes del portugués

	REMEI	ROSER	PEDRO
Imagen estática	<ul style="list-style-type: none"> ● el modelo de hablante nativo a seguir 	<ul style="list-style-type: none"> ● el modelo de hablante nativo a seguir ● la importancia de la inmersión lingüística para un aprendizaje eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> ● el modelo de hablante nativo a seguir ● la importancia de la inmersión lingüística para un aprendizaje eficaz ● el inglés como lengua de comunicación internacional y más importante que el portugués según su valor pragmático
Imagen ampliada	<ul style="list-style-type: none"> ● asociación del portugués con un solo país (las variedades apenas están presentes) ● facilidad inicial del aprendizaje por comparación a las lenguas maternas del sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> ● asociación del portugués con un solo país (las variedades apenas están presentes) ● facilidad inicial del aprendizaje por comparación a las lenguas maternas del sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> ● asociación el portugués con un solo país (las variedades apenas están presentes) ● facilidad inicial del aprendizaje por comparación a las lenguas maternas del sujeto
Imagen nueva	<ul style="list-style-type: none"> ● no se encuentran 	<ul style="list-style-type: none"> ● no se encuentran 	<ul style="list-style-type: none"> ● no se encuentran

6.11 ¿Cuáles son las constantes y las diferencias en este diagnóstico?

De las tres categorías de cambio emergidas de los datos, no se ha constatado una transformación o una evolución completa de la imagen (imagen nueva); es decir, ninguna imagen detectada en nuestro estudio ha sufrido una modificación que implicara una formulación desde un núcleo diferente en ninguna de las recogidas de datos.

Sin embargo, sí, que se han producido ampliaciones en el núcleo de algunas imágenes. Ellas han servido para ampliar y matizar algunas de las imágenes ya manifestadas, tal y como se detalla a continuación.

Tendencias de las imágenes

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

- **primera tendencia:** se mantienen a lo largo del proceso de aprendizaje de portugués las imágenes asociadas al modelo de hablante nativo a seguir;
- **segunda tendencia:** se mantiene el inglés como lengua de comunicación internacional y 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 las imágenes que asocian solamente el portugués hablado en Brasil y en Portugal – los aprendientes pasan a representar en sus discursos las demás variedades lingüísticas y culturales; y
- **quinta tendencia:** la facilidad inicial de aprendizaje de portugués, en comparación con las lenguas maternas del sujeto, se ve desestabilizada por dificultades en el aprendizaje de la gramática y por cuestiones fonéticas.

Hemos percibido que los aprendientes han construido imágenes (en gran parte positivas) sobre la lengua portuguesa y sus hablantes que poco se han modificado después del proceso de aprendizaje. Es decir: podemos sugerir que dichos aprendientes mantuvieron sus imágenes previamente construidas antes de las clases, y que las clases de portugués han reforzado dichas imágenes. Podemos afirmar, por tanto, que el cambio de imágenes es un proceso complejo, tal y como lo indica Pereira (2002), porque requiere: i) esfuerzo consciente de parte de quien la construye; ii) contacto con sujetos de otras culturas; iii) conocimiento de las características de miembros de cultura con la cual se irá relacionar; iv) contacto particular con los miembros reales del grupo estereotipado; y iv) cambio de identidad cultural.

En resumen, el cambio de las imágenes es resistente, o sea, dichas imágenes son resistentes al cambio, pese a que haya habido alguna evolución en su núcleo – principalmente debido al hecho de que las imágenes estereotipadas son compartidas por la sociedad a la que pertenece el aprendiente de PLE.

El enfoque pragmático: el impacto de las imágenes en el aula

En el estudio piloto (2016), al tratarse de un curso de corta duración de PLE, no hemos podido constatar el impacto de las imágenes en el aula. Por ese motivo, no podemos afirmar qué impacto tienen las imágenes en el aprendizaje. Sin embargo, dichas imágenes nos sugieren que la existencia de las representaciones sociales no es ni positivas ni negativas, sino, simplemente, inevitables.

Los supuestos que cada aprendiente asume o construye permiten tener una perspectiva general del mundo y de la sociedad en que se inscriben; sin embargo, estas formas de *relacionarse* con las diversas áreas de las interacciones humanas responden a determinados intereses políticos, sociales y económicos. Dicha relación es desfavorable, porque una gran parte de los sujetos no pueden (o no tienen la capacidad de) realizar un proceso de concienciación de la realidad si son privados por el mismo sistema social en que viven y, por lo tanto, si se les corta la capacidad de conceptualizar representaciones sociales que les sean propias, y no aquellas útiles a los grupos de poder en cualquiera de sus formas – sean gubernamentales, religiosas, ideológicas, emocionales. De ahí la necesidad de la concienciación. En este sentido, las imágenes de cada uno de los aprendientes que integran nuestra investigación rigen, de determinada manera, el ritmo con el cual se desarrollan sus relaciones sociales. Así que estas prefiguran lo que se espera que cada una de los sujetos sea, es decir, *el ideal*.

Los datos recogidos en nuestro estudio nos sugieren la existencia de una estructura compleja de percepciones de la realidad, casi siempre opuesta – por ejemplo, la imagen de un docente respecto de la capacidad de un aprendiente puede disminuir o potencializar las competencias del mismo y, lo que es más importante, puede permitirle desarrollar conciencia de sí mismo y un autoconcepto positivo. De acuerdo con Moscovici (1981; 1979), la representación social lleva al sujeto o al grupo a operar sobre la realidad de manera tal que ésta se ajuste a aquella – lo que, por generar una diferencia de criterios acerca de la prioridad del sistema educativo, provoca la falta de disposición para el trabajo en grupos colaborativos, metodología utilizada para la consecución de metas por una vía consensuada.

Las imágenes construidas por los aprendientes estructuran una práctica que influye en la dinámica del centro de estudio o la escuela; sin embargo, ello no siempre refleja una congruencia entre los sujetos mismos, ya que cada uno de ellos posee una visión distinta, producto de las imágenes construidas sobre la base de su historia personal.

Esto da lugar a una serie de preguntas acerca del impacto de estas imágenes en el aula y en la formación integral de los aprendientes, tales como: ¿Cómo están constituidas las prácticas docentes? ¿Cómo están elaborados los materiales didácticos? ¿A qué perspectiva sociológica, psicológica o pedagógica responden? ¿Cuál es la influencia del ambiente y de los medios de comunicación en sus acciones teniendo en cuenta que ellos determinan las imágenes?

Las imágenes, a su vez, pueden contribuir en la práctica docente y, si son similares, pueden incluso, en cierta medida, aumentar la calidad de los esfuerzos realizados por los aprendientes, potencializando una mayor significatividad del conocimiento adquirido. Sin embargo, uno de los aspectos débiles en la dinámica del aula de LE es la cuestión de la identidad del aprendiente, quien procede y se organiza desde la mirada del profesor; y esto porque, al sentir este que otro sujeto tiene el poder de definirla, en determinado momento asume un papel pasivo, y no el de un agente capaz de definir o negociar su función dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo incluso dejar de responsabilizarse por su rol en este proceso y, en cierta forma, hasta mismo excluirse del proceso de aprendizaje. Es fundamental, en este sentido, analizar al aprendiente y sus concepciones respecto de la escuela, además de conjugarlas con cada uno de los miembros de su grupo.

Las imágenes dentro del aula de PLE dan lugar a una fisura del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, en determinado momento, son los parámetros con los que se miden el contexto del aula. Es importante subrayar que las imágenes son disímiles, contradictorias y complejas debido a la naturaleza de sus orígenes y a las necesidades a las cuales responden, que no siempre son las de la mayoría, por lo cual puede crear procesos de exclusión o rechazo. O sea, una imagen negativa o excluyente provoca cambios en la dinámica dentro del aula, en la toma de decisiones por el aprendizaje de uno u otro idioma. Con posterioridad, a esta toma de conciencia se hace necesario un accionar concreto para contrarrestar los efectos negativos que las imágenes puedan tener.

Tomando en cuenta el impacto que estas últimas tienen en el aprendizaje de PLE, se hace inevitable que sean *relevantes* dentro de la formación del profesorado, con el fin de concientizar a cada docente acerca de la diversidad de los contextos de acción y estimular una flexibilización del pensamiento y la adecuación a las necesidades personales, lo que le ayudará a cumplir con la labor social de educar.

La adopción de este tipo de prácticas nutrirá a las escuelas de idiomas de docentes más reflexivos respecto a la praxis y, al hacer menos exclusiva a la escuela misma, atenuará o minimizará algunos de los problemas existentes dentro del aula. El propósito es el de que los profesores sean conscientes del impacto de las imágenes en el aprendizaje de una LE y puedan mejorar la calidad de la enseñanza, equilibrando las oportunidades en distintos contextos.

Las imágenes emergidas en nuestra investigación demuestran que, dentro de una propuesta de aprendizaje de LE intercultural, es necesario viabilizar la comprensión entre los grupos y reducir los estereotipos. Dichas imágenes indican:

- de manera superficial, los elementos exóticos de una cultura – por ejemplo, la gastronomía, la música, la literatura. Es decir, las imágenes pueden ser reforzadas en vez de borradas o ampliadas;
- que parte del material didáctico se basa en los aspectos de la vida, que se refieren más a la historia de un país que a su realidad presente mientras que, en realidad, todas las culturas se adaptan continuamente a las circunstancias;
- que algunos materiales didácticos seleccionados sólo tratan de sustituir una imagen negativa por una positiva, lo que impide, también, tener una imagen real y concreta de la vida y del *otro*.

En este sentido, es importante señalar los elementos internos de una cultura y el hecho de que dicha cultura se adapta a contextos particulares. Dicha práctica colabora para que los aprendientes observen que una cultura no es homogénea, sino múltiple.

Sin embargo, para un cambio real de actitud, los aprendientes necesitan más que una simple información sobre las demás culturas; ellos necesitan estudiar las raíces de dichas imágenes, analizar su origen y tomar conciencia de sus propios esquemas con respecto a ellas. Así, han de identificar sus propias imágenes, desarrollar sus capacidades para modificarlas, de manera que puedan concebir una actitud personal en favor de la igualdad y la interculturalidad.

Hemos observado que las primeras influencias sobre las imágenes provienen del contexto social próximo (la familia y amigos) y se adquieren de manera inconsciente. Los aprendientes reciben mensajes estereotipados de los libros, Internet, los medios de comunicación, las películas.

La creación de imágenes afecta no solo las clases de PLE, sino también a todos los miembros de la comunidad lusófona. Las imágenes pueden tener como consecuencia la preferencia por una u otra manera de hablar y servir como justificativa de exclusión del aprendizaje de una u otra variante lingüística – hecho que puede llevar a la marginalización de los hablantes de esta variante.

Dichas percepciones perjudican también a los grupos que teóricamente son *favorecidos* por ellas – la creencia de que ciertos aspectos negativos o positivos de la vida dependen de la pertenencia a un determinado grupo lleva a desarrollar una visión poco realista de uno mismo, que puede influenciar la propia capacidad de trabajo y de comunicación en un mundo en constante evolución. En resumen, las imágenes estereotipadas eliminan cualquier posibilidad de compartir conocimientos y experiencias con las demás culturas y en las clases de PLE.

7. Conclusiones

Sólo investigando se aprende a investigar

CARLOS SABINO (1992)

El último capítulo de nuestra tesis trata de las CONCLUSIONES resultantes de nuestro proceso investigativo, es decir, presenta la discusión de los resultados y las conclusiones a las que el análisis de los datos y los resultados de los mismos nos han conducido. Seguidamente, se destacarán las aportaciones y los límites de esta tesis doctoral, enunciando a su vez algunas reflexiones pedagógicas. Por último, se propondrán algunas líneas futuras de investigación.

Concluimos nuestra tesis reflexionando el porqué de un estudio centrado en las imágenes del PLE. En primer lugar, porque el origen de esta investigación se ubica en la necesidad, por parte de la investigadora, de estudiar una cuestión que reiteradamente se planteaba en el ejercicio de su docencia como profesora de PLE. Por ello, el estudio aquí presentado encuentra su génesis en la realidad de las aulas y en una situación didáctica real y demarcada: la enseñanza de una lengua extranjera románica a un público adulto y plurilingüe (con un repertorio lingüístico de base románica) en una ciudad multilingüe y multicultural como Barcelona. La base empírica y personal de la problemática que ha motivado esta investigación la inscribe en una dimensión práctica y legítima a la vez. En este sentido, podríamos considerar de socio-didáctica, el objetivo de esta investigación ha sido el de averiguar si en el proceso del aprendizaje del idioma portugués por parte de los informantes ha habido evolución en sus imágenes para con esta lengua. Dicho esto, los resultados obtenidos nos han permitido sacar las implicaciones didácticas pertinentes.

En segundo lugar, porque el aprendizaje de una nueva lengua extranjera nunca se haría sin conocimientos adquiridos sobre las lenguas maternas y otras lenguas extranjeras de los sujetos, sino que de forma integrada, dialógica y sistemática, tal y como lo apunta el modelo

de la complejidad de Morin (1996).¹²⁹ En esta línea de pensamiento, aprender una nueva lengua creará conexiones interlingüísticas e interculturales y, por lo tanto, revisando el conocimiento en diferentes lenguas previamente adquiridas, actualizándolas y desarrollando nuevos conocimientos, integrándolas a conocimientos previos. Es decir, el aprendiente, cuando entra en contacto por primera vez con el aprendizaje de una LE, no empieza desde una *hoja en blanco*, ya que tiene estructuras de comportamientos mental y social fijadas en su contexto natural, por veces inconscientes y, por lo tanto, lejos de su control, y que pueden dificultar o facilitar el reconocimiento de otros sistemas de pensamientos y culturas. El aprendiente, además de entrar en contacto con informaciones nuevas, adquiere componentes simbólicos de la comunidad etnolingüística meta,¹³⁰ y es justamente el desafío de aprender una realidad lingüística cultural diferente a la materna lo que moviliza, en el sujeto, emociones positivas o negativas relacionadas al propio objeto de estudio (la lengua meta).

Además, con base en los discursos de nuestro *corpus*, parece ser que las lenguas tienen *vida propia* y, por tanto, son *personificadas*, *hablan* por sí y ocupan un espacio físico y temporal¹³¹. Algunos autores – Cruces Villalobos (2004), Delgado (1999), Mairal Buil (2000), König (1971), De Marinis (1995) y Martorell-Fernández (1997) – consideran que el espacio físico puede ser experimentado por el sujeto sólo cuando dotado de significado. En otras palabras, los informantes de nuestra investigación constituyen espacios y lugares, demarcándolos verbal y físicamente de los demás y determinando, así, su uso, su finalidad y su significado. De esta forma vemos surgir en las narrativas lugares de la memoria, no lugares y heterotopías,^{132, 133} pero también distopías y utopías; y en un sentido más amplio vemos también surgir las imágenes.

¹²⁹ “*Ce qui est tissé ensemble*”, traducción propia al castellano, *que se tejen juntos*.

¹³⁰ También entendemos que el contacto con otra realidad lingüística cultural requiere del aprendiente la aprehensión de aspectos fónicos, en algunas ocasiones diferentes de los de las lenguas maternas; otra manera de pronunciación, de ritmo y de entonación, que comprometen a aspectos físicos del sujeto. Además, por otra parte, la confrontación con formas de pensamiento y modos culturales distintos inducen a cuestionar los propios o a rechazar los ajenos.

¹³¹ El lenguaje es el canal de comunicación social, un sistema de códigos unidos a la identidad del sujeto, por lo que la adquisición de una nueva lengua produce efectos sobre la personalidad del aprendiente (Dörnyei, 1998; Williams y Burden, 1999; Pavlenko, 2002; Arnold, 1999).

¹³² Sobre el concepto véase Foucault (1999), en que describe ciertos espacios culturales, institucionales y discursivos que pueden ser perturbadores, intensos, incompatibles, contradictorios o transformadores.

¹³³ Véase Vattimo (1999) y Toro (2008)

En este sentido, la construcción de espacios supone hacer distinciones que por veces conducen a la creación de imágenes de las lenguas y de sus hablantes, que deben ser cuestionadas y, a menudo, *deconstruidas*, como, por ejemplo: lengua importante *versus* lengua no importante, lengua bonita *versus* lengua fea, lengua rica *versus* lengua pobre, el aprendiente de portugués *versus* el modelo de hablante nativo a seguir.

7.1 Síntesis de la discusión de los resultados

A partir de las reflexiones desarrolladas en nuestra investigación, postulamos, en modo de síntesis, que la enseñanza-aprendizaje del PLE por aprendientes adultos plurilingües – en nuestro caso, en Barcelona – debe guiarse por dos principios: primero, no hay aprendientes con conocimiento previo nulo del portugués; segundo, la cultura y lengua portuguesa no son un campo completamente desconocido para estos aprendientes – es decir, ellos llegan a clase con un *bagaje* cultural y lingüístico debido a sus experiencias previas (los viajes turísticos, las relaciones interpersonales etc.).

Dichos principios sostienen, siguiendo las líneas de razonamiento que ya se han dicho al inicio de este capítulo, que la enseñanza y el aprendizaje de PLE no deben tomar en cuenta el acercamiento a las habilidades lingüístico comunicativas del hablante nativo (temática constantemente evocada entre nuestros informantes), ni la imitación de sus modelos socioculturales y de identidad, ya que estos serían objetivos inalcanzables y generadores de frustración a lo largo del proceso de aprendizaje. Es más: estos principios propugnan más bien la construcción de destrezas multidimensionales, en constante evolución ante contactos con nuevos datos verbales en diferentes lenguas y con diferentes culturas, tal y como lo apunta Trim *et al.* (2001).

En consonancia con lo anterior – y teniendo en cuenta las cuestiones discutidas a partir de nuestras preguntas de investigación (presentadas en el CAPÍTULO 3, de OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN), nos hemos guiado a una reflexión reformulada del objeto de nuestro estudio: las imágenes del portugués.

Por ello se identifican, a continuación, algunos puntos sobre los cuales sería importante reflexionar y sensibilizarse¹³⁴ para la mejora de la praxis de enseñanza y aprendizaje de PLE. Esta reflexión resulta, desde nuestra perspectiva, y con base a la teoría de Melo (2006), del reconocimiento de tres elementos devenidos de la contemporaneidad, que impactan en el panorama del conocimiento científico actual de DL del PLE:

- el primero, el de que el aprendiente de PLE es un sujeto social, quien trae a clase una biografía lingüística heterogénea, compuesta por conocimientos adquiridos en contextos formales e informales, conscientes e inconscientes;
- el segundo, el de que el aprendizaje formal no es ni el único ni el más importante espacio para el aprendizaje de PLE;
- el tercero, el de que las situaciones concretas de interacción y comunicación, en diferentes contextos y con diferentes sujetos, tienen un papel indispensable en la enseñanza y en el aprendizaje de PLE, así como en el desarrollo de habilidades lingüístico comunicativas, pragmáticas y de socialización.

Estos tres factores se articulan, a su vez, en torno a tres principios, centrados en el aprendizaje, los cuales Melo (2006, pp. 42-43) describe de la siguiente manera:

- el principio de la *incompletitud* – todo conocimiento de un idioma, incluso de las lenguas maternas, es parcial, siendo desigual el dominio de las diferentes competencias, rompiendo así con el concepto de nativo y de bilingüe perfectos;
- el principio de *economía cognitiva* – este conocimiento parcial es mayor que parece y puede ser reutilizado teniendo en cuenta la situación y los objetivos de dicha reutilización, restaurando el papel de destaque a la transferencia y a las lenguas maternas (así como los idiomas previamente adquiridos) en la adquisición de nuevos conocimientos lingüístico comunicativos;

¹³⁴ Utilizamos el verbo “sensibilizarse” en el sentido de la sensibilidad cultural, del inglés *intercultural sensitivity*, término utilizado por Chen y Starosta (2000) desde la dimensión afectiva de la comunicación intercultural.

- el principio de *desmultiplicación* – Melo (2006), citando a Trim *et al.* (2001, p. 233), señala que los sujetos que ya han aprendido uno o más idiomas tienen conocimiento de varios otros idiomas sin necesariamente darse cuenta de ello, sobretodo si se hace referencia a lenguas de la misma familia lingüística.

En resumen, las lenguas maternas y las lenguas extranjeras ya adquiridas previamente por los aprendientes transfieren sus bases al aprendizaje de PLE, o sea, pueden servir de base de conocimiento a ser utilizada en la praxis, o bien como ayuda en la adquisición de nuevos conocimientos¹³⁵ – hecho que nos sugiere que los códigos lingüísticos de las lenguas extranjeras previas y las maternas de los sujetos son el principal punto de referencia en el proceso de aprendizaje de PLE.

Dicho *bagaje* cultural y lingüístico se hace presente en situaciones de comunicación-aprendizaje exolingüe (el aula), y hace del aprendiente de PLE (hablante *no nativo*) un usuario legítimo del portugués y, por lo tanto, un *aprendiente-hablante*, con todos los comportamientos lingüístico comunicativos que se derivan de esta comprensión y donde el cambio de códigos lingüísticos y culturales son lo más común, tal y como lo afirma Melo (2006, p. 240).

Asimismo, los datos de nuestro corpus señalan que los ámbitos familiar, social y cultural de los que se origina el aprendiente de portugués en Barcelona son una de las razones principales que motivan el aprendizaje de PLE. Con base en ello, podemos indicar como elementos motivadores: la lectura de libros, las películas, los viajes al extranjero, el interés personal y familiar por el descubrimiento de la cultura de la lengua meta, el valor que el contexto realiza del sujeto que domina una LE, su entusiasmo con las expectativas de prestigio personal y profesional, el interés por actividades académicas, el contacto con los profesores de portugués y con la escuela de idiomas – en el caso de nuestro estudio, en un contexto de centro de estudios favorable, en que la propia escuela concede a la LE relevancia y proporciona la motivación. Otros motivos que son fuente de motivación, que fueron mencionados por nuestros informantes y que coinciden con las investigaciones de autores de nuestro MARCO TEÓRICO – como Gardner y Lambert (1985) – son la identificación con

¹³⁵ Respecto al tema de transferencia de bases, cf. Ringbom (1987), Alarcão (1991), Meissner (2001) y Melo (2006).

la vida sociocultural de los hablantes de la lengua meta, el esfuerzo de conocer personas, nuevas costumbres y formar parte de una nueva comunidad. Existen también las causas asociadas a intereses de tipo pragmático, como conseguir ascensión laboral o la obtención de un nuevo puesto de trabajo.¹³⁶

Autores como Dörnyei (1994) afirman que, para aprender una lengua, es necesario una orientación integradora, en consonancia con la personalidad del sujeto. En los discursos de nuestros informantes hemos encontrado opiniones que confirman esta teoría, e incluso que ponen de relieve la influencia de este tipo de motivación. En este sentido, somos conscientes de la difícil tarea del docente para que en el contexto del aula sea posible superar dificultades como las de proporcionar suficientes datos sobre las costumbres de la cultura extranjera con el riesgo de poder generar una visión bastante estereotipada de la cultura de la lengua meta.

7.1.1 Las características compartidas por los aprendientes

Los informantes que han participado de nuestra investigación comparten una característica común: son aprendientes adultos con conocimientos previos de otras lenguas románicas, y eso implica que el aprendizaje de PLE será diferente de otros aprendientes que no tienen este tipo de conocimiento previo. Dentro de este conocimiento, la comprensión de los textos escritos en portugués por un aprendiente con conocimientos de español, catalán, italiano o francés será más fácil en comparación con un aprendiente con conocimientos previos de inglés o alemán, por ejemplo. Este ejemplo ilustra *cuánto* el factor proximidad lingüística determinará el factor tiempo de aprendizaje, superponiéndolo, al menos en el nivel de la intercomprensión. Dicha característica, a la primera vista, puede ser entendida como un aspecto positivo, pero a la vez es la principal causa del abandono de los cursos de PLE que hemos estado acompañando, es decir, los aprendientes suelen estudiar solo los primeros niveles de portugués, hasta que se sienten capaces de *defenderse en el idioma*.

Otra característica relevante que comparten estos sujetos hace referencia a la visión que demuestran sobre el hablante intercultural, la cual emerge un sujeto capaz de respetar la

¹³⁶ La motivación definida como *instrumental* (Gardner y Lambert, 1972).

cultura a la que accede y de no transgredir las convenciones socioculturales, que son valorados desde una visión tradicional y estereotipada.¹³⁷ Una parte de los aprendientes que formaban parte de nuestro estudio, han vivenciado en determinado momento algún tipo de choque cultural en el extranjero. Por ello, cada uno posee su propia *receta* sobre las diferentes visiones, sobre cómo adquirir en el aula las destrezas posibles para evitar o minimizar estos tipos de situaciones de choque. Además de eso, los informantes combinan sus conocimientos culturales y lingüísticos, declarados en las actividades, con la habilidad de observar el mundo que les rodea y de establecer comparaciones, no sólo para comprender la nueva realidad que se les presenta, sino que también para absorber patrones de comportamiento que faciliten su integración y adecuación al contexto. También hemos observado, en nuestro análisis, aprendientes capaces de destacar actitudes necesarias para lograr ser un hablante intercultural – como la empatía, la apertura, la criticidad y la necesidad de experimentar en el ambiente extranjero donde la lengua portuguesa es la oficial. Eso se debe porque nuestros informantes sostienen la idea que, sin el conocimiento cultural, se producirá indudablemente algún tipo de malentendido y, por ello, se observa una integración conceptual del binomio *lengua ↔ cultura*.

7.1.2 Las imágenes observadas en nuestra investigación

De modo general, se observan imágenes estereotipadas hacia el portugués y a sus hablantes que reducen a las lenguas y a las culturas en base a experiencias individuales en las que también se reproducen las voces de los discursos preestablecidos por el imaginario colectivo y del contexto sociocultural en el que residen. Las imágenes generales de los informantes apuntan a un modelo de hablante *nativo ideal* a seguir, representado en contextos de comunicación intercultural. Dicha interacción intercultural sería el objetivo al que aspiran los aprendientes como parte de su aprendizaje de portugués; sin embargo, se observa poca consciencia sobre el concepto de *hablante nativo* y a lo que este concepto implica verdaderamente.

¹³⁷ Cf., en el CAPÍTULO 6, de RESULTADOS Y DISCUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS, la discusión acerca de la figura del *turista etnográfico*.

Al contrario de nuestras expectativas al inicio de la investigación,¹³⁸ las imágenes se han mostrado estructuralmente homogéneas tanto entre los grupos como entre los sujetos, posiblemente debido a la naturaleza de su génesis y a las necesidades a las cuales responden dichas imágenes. Es decir, todo indica que están influenciadas: por el propio contexto educativo, por el entorno social próximo, por los mismos materiales didácticos seleccionados por los docentes, por el centro de aprendizaje, así como por los medios de comunicación – factores que, desde nuestro punto de vista, determinan, en la mayoría de ocasiones, la *creación* y el *refuerzo* de ideas de lo que se considera *verdadero* con relación a la cultura y *apropiado* en relación a la forma eficaz de aprendizaje de PLE.

En el ámbito didáctico de PLE, las imágenes observadas nos sugieren una lengua portuguesa representada a partir de tres dimensiones.¹³⁹ Es decir, primero hemos visto el portugués representado como objetos afectivo y cognitivo (dimensión psicolingüística), ya que las imágenes sugieren que los aprendientes se relacionan con el portugués de estas dos maneras; también hemos observado un estatus económico, territorial, político, administrativo y estratégico otorgado al portugués (dimensión sociolingüística), porque su importancia difiere de las otras lenguas extranjeras con base en las representaciones de utilidad y otros valores añadidos por el sujeto y por la influencia del contexto al que interacciona; segundo, hemos notado un valor simbólico atribuido al portugués que influye en la red de relaciones entre las lenguas de relación familiar, profesional o en otros ámbitos a los que pertenece el sujeto; y por último, hemos visto emerger imágenes que reflejan el uso y la funcionalidad de la lengua portuguesa, o sea, la relación del aprendiente con los otros hablantes de portugués y demás aspectos pragmáticos, así como el uso y la relación que el aprendiente mantiene con la lengua meta mientras la aprende – por ejemplo, la empatía o la antipatía por los hablantes de portugués (dimensión pragmática). Es en este enmarañado de dimensiones de que se debe encontrar una definición de PLE que se sitúe, que sea contextualizada y que, por tanto, haga sentido para los docentes y aprendientes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹³⁸ De que las imágenes serían disímiles, contradictorias y complejas en comparación con los grupos y entre los sujetos.

¹³⁹ Cf. el CAPÍTULO 6, de RESULTADOS Y DISCUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS, por el que detallamos las dimensiones de las imágenes emergidas en nuestro estudio.

En resumen, las imágenes recogidas en nuestro estudio evidencian que el portugués se considera un idioma alegre, fácil, bonito, melódico, informal, útil o simples; incluso, para algunos de los informantes, el portugués puede estar entre las lenguas de prestigio en el ámbito laboral. Pero, además de todo eso, las imágenes de nuestros informantes nos han mostrado que las lenguas son espacios que están habitados debido al modo como ellos las aprenden y se relacionan con ellas. Por ello, podemos decir que las imágenes son parte de una realidad social específica y nos permiten comprender el lugar que las lenguas y las culturas tienen en la vida de los sujetos y los grupos en términos de sus funciones, prestigio y estatus.

A partir de los datos recogidos en nuestra investigación se contempla la lengua portuguesa ubicada mucho más con un valor afectivo que con un valor económico, administrativo, territorial o político. Esto se debe, principalmente, a los adjetivos emergidos del análisis de datos¹⁴⁰ (que, en su mayoría, son positivos), y quizás por la proximidad con las lenguas maternas (castellano/catalán) de los aprendientes, quienes también perciben las lenguas en general como herramientas que pueden conferir poder, siendo más o menos importantes y más capaces de comprender e intervenir en el mundo en que viven. Sobre todo, hemos observado cómo, en nuestro estudio, estas imágenes pueden afectar a las actitudes y los comportamientos relacionados con la convivencia con el portugués y sus hablantes, en situaciones de vida de los contactos con las culturas y la lengua portuguesa, y en la comunicación intercultural, contribuyendo a la evolución de las imágenes existentes y a la ampliación de otras, más diversas.

7.1.3 El aprendizaje de PLE fuera y dentro del aula

Para los informantes que han participado de nuestra investigación, la experiencia en el extranjero se concibe como un punto esencial en su proceso de aprendizaje, sobre todo para el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales. Se observa un discurso generalizado que otorga a la inmersión lingüística en el país de la lengua meta la exclusividad de proporcionar un aprendizaje que es imposible de alcanzar por otros medios. En algunas ocasiones, se exageran los beneficios a niveles didácticos y pragmáticos, pero se observa

¹⁴⁰ Cf. los ANEXOS de la presente tesis, que incluyen la tabla (hoja de cálculo) de las imágenes recogidas en la investigación.

también que la huella que ha dejado el discurso es de carácter personal, muy relevante para desarrollar actitudes de confianza hacia la lengua meta y de apertura para establecer nuevos contactos que, en su contexto habitual de estudio, no establecen con frecuencia.

Se contempla la visión compartida que asume que el aprendizaje del PLE solo ocurre dentro del aula, es decir, no ocurre de forma implícita toda vez que el sujeto realiza algún tipo de interacción intercultural – por ejemplo, un viaje turístico; ni tampoco se considera la interacción con sujetos de otras comunidades de la lengua meta como una oportunidad de aprendizaje. O sea, existe la imagen arraigada de que el aprendizaje de PLE se da exclusivamente en contexto formal (las clases, la gramática etc.); los aprendientes no consideran las oportunidades de aprendizaje de sus interacciones interculturales en los países donde el portugués es el idioma oficial. Parece ser que la dinámica de aprendizaje habitual de nuestros informantes es, únicamente, en el aula.

En resumen, entre nuestros informantes, los distintos contextos en los cuales se puede fomentar la interculturalidad a partir del contacto con otros individuos y otras comunidades – e incluso que pueden motivarlos a reflexionar sobre aspectos de la cultura en la que se encuentran inmersos –, no han sido considerados como un elemento de aprendizaje de portugués. Se ha sobrevalorado el contexto de aprendizaje formal, pese a que muchas de las imágenes representan a los sujetos en momentos de comunicación. El espacio del aula se ha presentado como un espacio único para trabajar las destrezas lingüísticas, ya que confluyen no exclusivamente contenidos, sino distintas experiencias y expectativas culturales que los aprendientes y docentes traen consigo y por el que las comparten.

También nos ha llamado la atención que algunos docentes, de nuestra investigación, no se hayan cuestionado, o por lo menos, no lo hemos visto dicho comportamiento en las clases observadas, la existencia de las emociones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁴¹ No sugerimos que es papel del docente tratar los temas psicológicos de los aprendientes, sin embargo, si adquiere un comportamiento empático, desde el vínculo

¹⁴¹ Es decir, la figura del docente al estar en una situación grupal, su tono de voz, su humor, su ritmo de habla, sus gestos, su proximidad o distancia física con el aprendiente influyen en los procesos cognitivos de los aprendientes y en sus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua meta y su cultura.

didáctico que puede establecer con ellos, puede modificar comportamientos y generar un ambiente agradable que inste a la actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje.

7.2 Aportaciones de la investigación

Tal y como hemos mencionado en el RESUMEN de nuestra tesis, la intención de nuestra investigación es contribuir para la sensibilización de los docentes de PLE en el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas que les permitan adquirir conocimientos acerca de la presencia, la diseminación, la circulación y el impacto de las imágenes referentes al portugués y sus hablantes en el aula de PLE. La principal intención es conducir el trabajo docente a intervenir de forma consciente y adecuada a su contexto educativo, con base en una actitud de investigación ↔ acción, partiendo del cuestionamiento de la praxis y de los valores localmente identificados, que les conduzcan a la acción y al cambio. Metodológicamente, la investigación ha adoptado un enfoque etnográfico y longitudinal para recoger y analizar las imágenes en cuestión y estudiar su impacto, a lo largo del tiempo, en el propio proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Buscamos, a partir de las aportaciones de nuestro trabajo y con base en los hallazgos discutidos en los CAPÍTULO 5, de ANÁLISIS DE LOS DATOS, y 6, de RESULTADOS Y DISCUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS, presentar una doble vertiente que, en primer lugar, contribuya al cuerpo de estudios sobre las imágenes de los aprendientes de PLE, exploradas desde una perspectiva múltiple (las actividades multimodales), esto es, a través de entrevistas, relatos, contexto de aula etc.

En este sentido consideramos que nuestro estudio nos ha aportado una visión de las imágenes más amplia y diversa en el ámbito de la DL relacionada con la enseñanza del PLE en contexto de no inmersión lingüística – ámbito específico que se inscriben nuestros dos grupos de análisis (proyecto piloto/2016 y estudio longitudinal/2016 – 2019). En segundo lugar, el análisis de las imágenes en el marco de nuestra investigación nos permite observar

algunas necesidades en relación con la dimensión psicolingüística¹⁴² en el aula de PLE. Dichos aspectos detectados nos sugieren tres líneas de producción pedagógicas específicas al PLE que pueden ser trabajadas hacia una praxis más eficiente. Detallamos a continuación:

- en primer lugar, nos deberíamos cuestionar sobre el desarrollo de la competencia intercultural que seguimos en el aula de PLE y examinar las posibilidades didácticas de los enfoques multiculturales de referencia.¹⁴³ El hecho de identificar dichos rasgos no implicará, necesariamente, eliminarlos por completo, sino será una forma de planificar cuidadosamente los posibles aspectos esencialistas para que no se arraiguen ni tampoco sean inexistentes. Es decir, es imprescindible la adopción de una perspectiva crítica, incluso con los modelos *culturalistas* que disfrutaban de una garantía académica. Debemos tener en cuenta, por un lado, que la lengua está relacionada con la identidad del aprendiente, es parte de su ser social y el vehículo de transmisión de la propia identidad a los demás. Para determinados aprendientes la nueva lengua puede ser el medio que viabilice la expresión de sentimientos que las lenguas maternas no proporcionan. Por otro lado, para algunos los convierte en seres más vulnerables al tener que expresar sentimientos cuando su dominio de la lengua es todavía inestable. Aprender otra lengua requiere la socialización con otras personas; sin embargo, no todos los aprendientes reaccionan de la misma forma en situaciones comunicativas. Las aulas de idiomas suelen diseñarse en torno a situaciones grupales en las que el aprendiente se ve obligado a participar, pudiendo despertar emociones negativas o temores antiguos.

- en segundo lugar, respecto a las ideas hacia la cultura y a los pueblos, debemos evitar los modelos que clasifican, limitan y reducen a los sujetos a un único grupo cultural. Por lo tanto, es necesario examinar los materiales didácticos con los que trabajamos en el aula de PLE y observar cómo estos abordan las cuestiones culturales y de identidad, de qué forma se representan los hablantes de la lengua meta y qué imágenes del *otro* se ofrecen. Con eso, queremos decir que es importante llevar a los aprendientes de PLE a reflexionar sobre la pluralidad intrínseca a cualquier comunidad lingüística y comenzar a mostrarles que una nación no equivale a una única cultura, ni a única lengua. Debido a las dimensiones

¹⁴² Sobre los detalles de la dimensión psicolingüística tratada en nuestro estudio, cf. el apartado *¿Qué imágenes asocian los aprendientes a la lengua portuguesa a lo largo de su proceso de aprendizaje?*, CAPÍTULO 6 de la tesis.

¹⁴³ *Referencias culturales* en el sentido de “enfoques culturales” es una denominación genérica para referirse a aquellos enfoques que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes.

geográficas que engloban el portugués, estos aspectos se construyen como indispensables, y es necesario abordarlos en el aula de PLE de forma más incisiva.

- y por último, teniendo en cuenta los dos puntos expuestos anteriormente, la conciencia intercultural del aprendiente de PLE se construye en sintonía a la cognición, las actitudes y las habilidades. Por ello, se hace necesario proporcionar un ambiente *dentro y fuera* del aula, que lleve a la reflexión, al análisis y a la reelaboración de la lectura de las realidades que conforman el mundo en que vivimos. Sin embargo, no debemos olvidarnos de trabajar a partir de las propias experiencias de los aprendientes, analizarlas y explorar concretamente dónde se presentan las dificultades o el momento de sorpresa que le haya podido generar dudas o confusión.

En este sentido, se hace necesaria una reflexión acerca de nuestra praxis, es decir, como nosotros, los docentes, enseñamos, y el modo como los sujetos aprenden PLE en entornos plurilingües. Por ello, cabe pensar en qué tipo de materiales llevamos a clase y a qué tipo de materiales los aprendientes tienen acceso, ya que estamos enseñando portugués a adultos para quienes el idioma generalmente viene después de sus lenguas maternas y de otras lenguas extranjeras aprendidas previamente, tales como el francés, el italiano y/o el inglés. Por lo tanto, el punto clave es: aprovechar los repertorios de cada aprendiente, es decir, hacer uso de las estrategias para la *transferencia*,¹⁴⁴ propuestas sobre el aprendizaje de una LE sistematizando similitudes y diferencias entre los diferentes lenguajes de repertorios multiculturales.

Otro punto relevante es cuestionarnos sobre la manera de no caer en los estereotipos de contenido mientras avanzamos en el proceso de enseñanza; para ello, es necesario hacer un diagnóstico previo de nuestros aprendientes para establecer nuestras metas de enseñanza, teniendo en cuenta lo que esperan dichos aprendientes de PLE.

En nuestra investigación, hemos intentado comprender lo que determina que nuestros informantes estudien portugués y hemos visto que el factor principal es el afecto por la lengua

¹⁴⁴ Sobre el tema de la *transferencia lingüística*, cf. las aportaciones de los trabajos de Weinrich (1976), Selinker (1972), Krashen (1981), Adjémian (1992), Donato (1994), Calvi (2004) y Cho, Shin y Krashen (2004).

y culturas, algo que se ha reflejado en las actividades multimodales que hemos utilizado. De hecho, las imágenes emergidas en nuestra investigación demuestran que el objetivo de los informantes es convertirse en hablantes cercanos al idioma en una pequeña charla durante las vacaciones, o bien con miembros de la familia; otros quieren tener nociones de portugués para leer en versión original, o sea, los objetivos son lejos de ser homogéneos y lineales. Efectivamente, la imagen que se tiene del portugués y sus hablantes es una imagen positiva que beneficia a la motivación de los aprendientes y a su interés en aprender el idioma.

Los datos de nuestra investigación nos sugieren que las imágenes de los aprendientes están directamente influenciadas por sus experiencias anteriores de aprendizaje de otras LE, y que estas percepciones hacia el docente emergen y evolucionan en el discurso a través de las interacciones en el aula. Por ello, es importante que el docente oriente sus clases hacia una perspectiva intercultural, adoptando una perspectiva respetuosa, gestionando con la diversidad de perspectivas presentes en el aula de PLE, más aún cuando estas divergen con su propio pensamiento particular o ideología. De esta manera, el docente podrá abordar la dimensión afectiva, es decir, que desarrolle estrategias y actitudes que permitan al aprendiente interpretar la realidad de forma multidimensional y crear una conciencia intercultural, pero siempre sin provocar enfrentamientos y direccionando hacia la reflexión. Para ello, el docente necesita tomar conciencia de las imágenes que los aprendientes traen consigo en relación a la lengua y a la cultura y considerar las conexiones de aspectos complejos que interceden en la formación de dichas imágenes.

Por último, consideramos que las imágenes en el aula de PLE pueden aportar una oportunidad para la autorreflexión, el fomento del espíritu crítico docente y, tal vez, una mejora en las interacciones entre los aprendientes de diversas culturas y lenguas que conforman nuestra realidad.

7.3 El impacto de las imágenes en el proceso de aprendizaje de PLE

Las imágenes aisladas en nuestro estudio nos indican que ellas han sido el elemento motivador principal hacia el aprendizaje de portugués. Desde esta perspectiva, las imágenes desempeñan un papel importante, tanto por ser el medio a través del cual se genera motivación, como por el poder ser un elemento de desmotivación o rechazo del aprendizaje.

A fin de que las imágenes contribuyan a cumplir con tales expectativas, se han de emplear instrumentos que ayuden en el desarrollo integral de cada uno de sus aprendientes y, para ello, se deben entender a las imágenes como herramienta de mediación social y cultural – ni *buenas* ni *malas*; simplemente existen y están circulando en nuestro contexto. En nuestro caso, concebimos que las imágenes son premisas que cada uno de los sujetos construye sobre la base de la interacción con otros sujetos, situados histórica y socioculturalmente en el mismo contexto, convirtiéndose en principios generadores y organizadores de prácticas conscientes, pero también, la mayoría de las veces, inconscientes.¹⁴⁵ En otras palabras, las imágenes se constituyen como una mediación de la comunicación y también como un sistema integrado de conocimientos que orienta las acciones e interacciones en la vida cotidiana. Las imágenes se construyen y reconstruyen en el entorno de intercambios cotidianos, en el conjunto de significados y sentidos que entran en juego en los diferentes contextos sociales. De ahí que concluimos que las imágenes no pueden ser simplemente resumidas como positivas o negativas, sino que simplemente existen y forman parte de nuestro contexto. Los supuestos que cada uno de los aprendientes asume les permiten tener una perspectiva del mundo y una visión más amplia del ser humano; sin embargo, estas formas de interacción con las diversas áreas de las interacciones humanas pueden responder (y de hecho lo hacen) a determinados intereses políticos, religiosos, sociales, administrativos, territoriales y económicos.

Es decir, esto no es negativo, porque a una parte de los sujetos no se les permite la oportunidad de concretar un proceso de concienciación de la realidad al ser privado por el mismo sistema social del acceso a la educación y, por lo tanto, de la capacidad de conceptualizar imágenes que les sean propias (y no aquellas útiles a los grupos de poder, en

¹⁴⁵ Reflexión con base a las aportaciones de Pievi y Echaverry (2004) sobre las representaciones sociales.

cualquiera de sus formas, sean gubernamentales, ideológicas, emocionales, religiosas etc.). Esto no significa la aceptación de la segregación social, por lo contrario: de hecho, se debe promover que su existencia sea lo menos contraproducente posible para aquel que la vive de forma inconsciente, aun cuando las imágenes impuestas pueden permitir al aprendiente asumir un papel social – hecho que promueve, en forma relativa, la apropiación de una identidad quizás predeterminada. Las imágenes, a su vez, contribuyen al mejoramiento de la práctica docente y pueden, si son similares, incluso en pequeña medida, aumentar la calidad de los esfuerzos realizados por los aprendientes, potencializando una mayor significatividad del conocimiento adquirido.

Las imágenes de cada uno de los aprendientes que integran esta investigación coexisten dentro del ámbito social y rigen, de determinada manera, el ritmo con el cual se desarrollan las relaciones interpersonales. Debido a que existe un entramado de percepciones de la realidad, casi siempre dispar, la imagen de un docente respecto de la capacidad de un aprendiente puede disminuir o potencializar las competencias de este y, lo que es más importante, permitirle desarrollar una conciencia de sí mismo y una construcción mental de cómo él se percibe a sí mismo de forma positiva.

Las líneas anteriores dan lugar a una serie de cuestionamientos acerca del impacto de estas percepciones en la formación de los aprendientes de PLE, como, por ejemplo: ¿Cómo están constituidas las prácticas docentes? ¿A qué visión sociológica, antropológica, psicológica o pedagógica responden? ¿Cuál es la influencia del medio en sus acciones cuando éste es lo que determina las imágenes?

Con base a las aportaciones de los hallazgos de nuestra investigación, los datos nos sugieren que las clases nada más hicieron que reforzar las imágenes preexistentes. Por ejemplo: los sujetos llegan a clase con la idealización de un modelo de hablante de portugués a seguir como objetivo, es decir, ellos conceptualizan un hablante ideal, que posee todas las características deseables y que responde a sus propias expectativas fundamentadas en la imagen de lo que, para él, debe ser el hablante nativo ideal; sin embargo, al hallarse en el aula, no percibe a sus colegas o a sus experiencias sobre la base del ideal, sino muy por debajo, lo

que produce un distanciamiento entre la motivación inicial de su práctica discente y la realidad del aula en el que se encuentra, y que casi siempre no corresponde a sus expectativas. En esta línea de pensamiento es importante no olvidar uno de los aspectos dentro de la dinámica del aula de PLE: la cuestión de la identidad del aprendiente, que actúa, en la mayoría de las veces, desde la mirada del docente porque, al sentir este que otro sujeto tiene el poder de definirla, en determinado momento asume un papel pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se hace necesario analizar al aprendiente y sus concepciones respecto a sus imágenes, conjugándolas con cada uno de los miembros de su grupo.

Tomando en cuenta el impacto que las imágenes tienen dentro de los entornos de aprendizaje de PLE, estas son relevantes dentro de la formación del profesorado, con el fin de concientizar a cada docente acerca de la diversidad de los contextos de acción y estimular una flexibilización del pensamiento y la adecuación a las necesidades personales, lo que le facilitará a cumplir sus metas de enseñanza y ayudará en el aprendizaje de sus aprendientes. El propósito de que los docentes sean conscientes del impacto de las imágenes es el de mejorar la calidad de la enseñanza de PLE en los centros de lenguas, tratar de combatir los estereotipos y llevar al aprendiente a la reflexión de *lo que aprende* y *cómo lo aprende* respecto a la lengua y a la cultura, haciendo de ellos ciudadanos críticos y respetuosos a los demás.

Por eso sugerimos una autoevaluación de los miembros de la organización del centro de idiomas (los coordinadores, los docentes, los directores y los aprendientes), a fin de que el cambio que suponen el diseño y el programa de las clases sean asumidos como proceso, y no como suceso. Este aspecto es fundamental en la elaboración e implementación de cualquier herramienta para la mejora de la praxis.

7.4 Límites de la investigación y reflexiones pedagógicas

El aula se presentó, en nuestra investigación, como un lugar ideal para trabajar las imágenes de PLE de los aprendientes adultos, ya que convergen no únicamente contenidos, sino experiencias y expectativas culturales diversas que los aprendientes y docentes traen consigo, tal y como ya apuntaban los autores Jin y Cortazzi (2001).

Nuestra investigación nos concientiza aún más hacia la complejidad que conlleva orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de aprendientes plurilingües de PLE desde un enfoque intercultural, puesto que, en dicho proceso, intervienen actitudes, habilidades, destrezas y una ineludible necesidad de desarrollar la conciencia crítica.

Nos dimos cuenta de que es imprescindible indagar, en el pensamiento, las imágenes y las actitudes de los aprendientes en relación con el componente cultural para entender cómo se interiorizan los conceptos teóricos y mejorar, así, la enseñanza y el aprendizaje de PLE gracias a la aproximación etnográfica propuesta por nuestra investigación.

Las principales limitaciones de nuestro estudio radican en la falta de permanencia, participación y frecuencia de los informantes en los cursos de PLE, hecho que delimitó, retrasa y dificulta la realización de las actividades y redujo el número de material recogido para el análisis de datos. También nos hubiera sido interesante una estancia más prolongada en la escuela de idiomas – circunstancia que habría permitido observar el dinamismo de las imágenes con otros grupos del mismo centro y de una forma más concreta, permitiendo relacionar las imágenes emergidas de cada grupo en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje de PLE (entre el grupo y entre grupos de una misma escuela).

Pese las limitaciones que toda investigación presenta, consideramos que el resultado final no desluce la aportación de la presente investigación en el ámbito específico de los estudios de las imágenes de PLE en el marco de la enseñanza de la didáctica de las lenguas extranjeras, que desde nuestra perspectiva consideramos que pueden contribuir de modo positivo para el desarrollo y la mejora de la praxis en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de PLE.

7.5 Futuras líneas de investigación

A partir de esta investigación se abren nuevas líneas de estudios a ser profundizadas. Por ejemplo, la de compararse la evolución de las imágenes asociadas a la lengua portuguesa de los aprendientes de PLE en otra comunidad lingüística, analizando la importancia de estas imágenes en las actitudes y comportamientos demostrados en la comunicación intercultural;

aparte, las de examinar si estas imágenes también afectan el proceso de aprendizaje del idioma portugués y proporcionar pautas para la enseñanza del idioma portugués para promover el desarrollo de una imagen positiva de la lengua y la comunicación intercultural.

Es decir, a partir de aquí se abren nuevas posibilidades para explorar las imágenes sobre la lengua portuguesa en el marco del aprendizaje de PLE en otros ámbitos. Para ello se sugieren estudios longitudinales que incluyan y exploren las imágenes previas, *durante* y *tras* las estancias en el extranjero, que permitan vislumbrar cómo incide, realmente, esta experiencia en el desarrollo de la competencia intercultural. En este sentido, resulta pertinente seguir explorando las imágenes que tienen los aprendientes de una LE acerca de las lenguas y sus hablantes, qué características posee y cómo se puede trasladarse con objetivos operativos al aula de PLE para avanzar más allá de una declaración de metas.

Por último, el estudio y el análisis de las imágenes de los aprendientes de PLE han supuesto, también, una oportunidad para reflexionar y revisar las imágenes de la propia autora hacia las LE, tanto en el plano docente-discente como en el plano investigador, y así constatar la dificultad que supone descender del nivel del conocimiento de la información a la realidad de la actuación, tanto en el aula, en particular, como en el campo de estudio de la investigación, en general.

Bibliografía

- Abdallah-Preteuille, M. (1998). *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité*. En Les Cahiers Pédagogiques (pp. 49-51), 360.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. París: Anthropos.
- Abellán, J. L. & Monclús, A. (coord.) (1989). *El Pensamiento español contemporáneo y la idea de América: el pensamiento en España desde 1939*, México: Siglo veintiuno.
- Abric, J. C. (1994). *Les représentations sociales: aspects Théoriques*, en Abric, J. C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36), París: Puf.
- Adam, F. (1977). *Andragogía*, Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Adam, F. (1987). *Andragogía y Educación Universitaria*, Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos.
- Adjémian, C. (1992). La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas, en Licerias, J. M. (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 241-262), Madrid: Visor.
- Akerberg, M. (2002). *Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol. Learning a closely related language Portuguese for Spanish speakers*. Tesis doctoral. Department of Spanish. Portuguese and Latin American Studies, Stockholm University, Stockholm.
- Alanen, R. (2003). *A sociocultural approach to young language learners' belief about language learning*. En Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (ed.), *Beliefs about SLA: Educational Linguistics* (pp. 55-85). Dordrecht [Países Bajos]: Kluwer Academic Publishers.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira*. En *Revista Internacional de Língua Portuguesa* (pp. 81-85), 4.
- Albarracín, L. I. (2004). *La Lengua como herramienta de poder*. En I Jornadas Internacionales de Educación Lingüística "La Identidad y las Lenguas", Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Ciudad de Concordia, 12 al 14 de agosto de 2004. Recuperado de: <http://www.adilq.com.ar/ponencia18.html>.
- Almeida Filho, J.C., P. (1993). *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. Campinas: Ponte.
- Almeida Filho, J.C., P. (1995). *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* En Almeida Filho, J. C. P. (org.), *Português para estrangeiros: interface com o espanhol (Linguagem-ensino)* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J.C., P. (2004). *Questões da Interlíngua de Aprendizizes de Português a partir ou com a interposição do Espanhol (língua muito próxima)*. En Simões, A. R. M. Carvalho,

A. M. & Wiedemann, L. (org.), *Português para falantes de espanhol: artigos selecionados em português e inglês; Portuguese for Spanish Speakers: selected articles written in Portuguese and English* (pp. 183-191). Campinas: Pontes.

Alves-Mazzotti, A. J. (1994). *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação*. En Aberto, Brasília, 14 (61).

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Nathan.

Andrade Neta, N. F. (2000). *Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*. En Cuaderno Cervantes, 2 (3). Recuperado de: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html.

Androulakis, G. et al. (2007). *Pour le multilinguisme: exploiter à l'école la diversité des contextes européens*. Liège: Les Editions de l'Université de Liège.

Aparici, R. (coord.) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de La Torre.

Araújo e Sá, M. H. (coord.) (2019). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação: itinerários da investigação*. En Cadernos do LALE, 1. ed. (9). Recuperado de: <https://www.ua.pt/file/60428>.

Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2006). *Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística*. En Bizarro, R. (org.), *A Escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.

Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2015). *Imagens das línguas na comunicação intercultural: a língua alemã vista por alunos portugueses*. En Coelho, L. (org.) (2015). *Pontes por construir* (pp. 190-216). Portugal/Alemanha. Porto: Bairro dos Livros.

Areizaga, E. (2001). *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo*. En Revista de Psicodidáctica (pp. 157-170), 11 (12).

Ariño, A. (2000). *Sociología de la cultura: la constitución simbólica de la sociedad*. Ariel: Barcelona.

Arnal, I., Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Arnold, J. (1999) [traducido: (2000)]. *Affect in Language Learning* [La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas]. Cambridge: Cambridge University Press/Madrid: Cambridge University Press.

- Atkinson, P. & Silverman, D. (1997). *Kundera's 'Immortality: The Interview Society and the Invention of Self'*. *Qualitative Inquiry* (pp. 304-325), 3.
- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Azzam, A. (2007). *Why Students Drop Out*. En *Educational Leadership*, 64 (7).
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Bajtín, M. J. (1981). *Discourse in the novel*. En Holquist, M. (ed.), *The dialogic imagination: Four essays* (traducido al inglés por M. Holquist y C. Emerson). Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. J. (1982). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. J. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. J. (2004). *Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar stylistics in teaching Russian language in Secondary School*. En *Journal of Russian and East European Psychology* (pp. 12-49), 42 (6).
- Ballesteros, C. (2009). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Disponible en: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1299/01.CBG_1de6.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Banchs, M. A. (1982). *Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano*. En *Interamerican Journal of Psychology* (pp. 111-120), 2.
- Banchs, M. A. (1986). *Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo*. En *Revista costarricense de psicología* (pp. 27-40), 89.
- Barcelona, A. (2008). *The interaction of metonymy and metaphor in the meaning and form of 'babuwrihi' compounds*. En *Annual Review of Cognitive Linguistics* (pp. 208-281), 6.
- Barcelona, A. (2011). *Defining metonymy in Cognitive Linguistics*. En Benczes, R., Barcelona, A. & Ruiz de Mendoza, F. J. (ed.), *Defining Metonymy in Cognitive Linguistics. Towards a Consensus View* (pp. 7-58). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Barcelona, A. (2012). *La metonimia conceptual*. En Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (ed.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 123-146). Barcelona: Anthropos.
- Barcelona, A. (ed.) (2000). *Metaphor and Metonymy at the crossroads*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Barcelos, A. M. F. (2003). *Researching Beliefs About SLA: A Critical Review*. En *Beliefs about SLA* (pp. 7-33) Recuperado de: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-4751-0_1.

- Barcelos, A. M. F. (2013). Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. En Gerhardt, A. F. L. M., Amorim, M. A. & Carvalho A. M. (org.), *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura* (pp. 153-186). Campinas: Pontes.
- Barcelos, A. M. F. (2015). *Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities*. En *Studies in Second Language Learning and Teaching* (pp. 301-325), 5 (2).
- Barkhuizen, G. (2008). *A narrative approach to exploring context in language teaching*. En *English Language Teaching Journal* (pp. 231-239), 62 (3).
- Barkhuizen, G. (ed.) (2013). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barkhuizen, G. & Wette, R. (2008). *Narrative frames for investigating the experiences of language teachers*. En *System* (pp. 372-387), 36 (3).
- Barlow, M. & Kemmer, S. (ed.) (2000). *Usage-based Models of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barna, L. M. (1998). *Stumbling blocks in intercultural communication*. En Bennett, M. J. *Basics concepts of intercultural communication – selected readings* (pp. 173-188). Yarmouth: Intercultural Press.
- Barnden, J. A. (2010). *Metaphor and metonymy: making their connections more slippery*. En *Cognitive Linguistics* (pp. 1-34, 21 (1).
- Barrera Luna, R. (2013). *El concepto de la cultura: definiciones, debates y usos sociales*. En *Revista de Claseshistoria* (p. 2), 2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173324>.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Barthes, R. (1999). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Baruch, M., De Pietro, J.-F. & Cain, A. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Bulgarie: Unesco. Recuperado de: https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=6871.
- Basílio, D. (2017). *Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia*. Tesis doctoral. Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10773/21274>.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baudrillard, J. & Guillaume, M. (1994). *Figure de l'altérité*. París: Descartes y Cie.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Baynham, M. (2011). *Stance, positioning, and alignment in narratives of professional experience*. *Language in Society* (pp. 63-74), 40.
- Baynham, M. & De Fina, A. (2005). *Introduction: Dislocations/relocations: Narratives of displacement*. En Baynham, M. & De Fina, A. (ed.), *Dislocations/relocations: Narratives of displacement* (pp. 1-10). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Beacco, J. C., Byram, M., Coste, D. & Fleming, M. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Recuperado de: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-2009->.
- Beare, K. (2016). *Teaching English to absolute and false beginners*. En ThoughtCo, 27 dic. 2020. Recuperado de: http://esl.about.com/od/esleflteachingtechnique/a/t_afbeginners.htm.
- Belinchón, M., Igoa, J. M. & Rivière, À. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Trotta.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Benczes, R., Barcelona A., & Ruiz de Mendoza, F. J. (ed,) (2011). *Defining Metonymy in Cognitive Linguistics. Towards a Consensus View*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J. & Wang, W. (2009). *Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997–2006*. En *Modern Language Journal* (pp.79–90), 93 (1).
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, P. & Huntington, S. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlin, B. & Kay, P. (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. En *TESL-EJ* [Teaching English as a Second or Foreign Language] (pp. 1-21), 9 (1). Recuperado de: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej33/a1.pdf>.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bertoni, A., Poggi, M. & Teobaldo, M. (1996). *Quince premisas en relación con la evaluación educativa*. En *Evaluación de Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

- Beyebach M. & Rodríguez Morejón A. (1995). *Ciclo vital de la familia: crisis evolutivas*. En Broderick, C. B. A. (1993). *Understanding family process: basics of family systems theory*. Londres: Sage.
- Beyebach, M. (1995). *Avances en terapia breve centrada en las soluciones*. En Navarro Góngora, J. & Beyebach, M. (ed.), *Avances en terapia familiar sistémica* (pp. 157-194). Barcelona: Paidós.
- Bhabha, H. K. (1996). *Culture's in-between*. En Hall, S. & Du Gay, P. (ed.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 94-106). North Yorkshire: Sage Publications.
- Billiez, J. (1996). *Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées*. En *Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures* (pp. 401-410), 104.
- Birello, M. & Sánchez-Quintana, N. (2013). *Conceptualizaciones sobre las lenguas y creencias sobre el plurilingüismo de los docentes a través de sus relatos de vida lingüística*. En RILA (pp. 191-205), 2 (3).
- Blumenberg, H. (1960). *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. En *Archiv für Begriffsgeschichte* (pp. 7-142), 6.
- Blumenberg, H. (1971). *Beobachten an Metaphern*. En *Archiv für Begriffsgeschichte* (pp. 161-214), 15.
- Blumenberg, H. (1979). *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boas, F. (1964) [1911; 1938]. *Cuestiones fundamentales de antropología cultural* [The mind of primitive man]. Buenos Aires: Solar/Hachette.
- Boas, F. (2010) [1896]. *Las limitaciones del método comparativo de la antropología*. En Bohannan, P. & Glazer, M. (ed.), *Lecturas de antropología* (pp. 85-92). Madrid: McGraw Hill.
- Boas, F. 2010 [1896]. *Las limitaciones del método comparativo de la antropología*. En Bohannan, P. & Glazer, M. (ed.), *Lecturas de antropología* (pp. 85-92). Madrid: McGraw Hill.
- Bochmann, K. & Seiler, F. (2000). *Sprachkonflikte und Sprachpolitik*. Disponible en: <http://www.saw-leipzig.de/sawakade/10internet/sprachwi/bochmann1.html>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar Botía, A. (2001). *Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura*. En *Revista de Educación* (pp. 265-288), número extraordinario.
- Bolívar Botía, A. (2002). *“¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (pp. 1-26), 4 (1). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003.

- Bolívar Botía, A. (2016). *Las historias de vida y construcción de identidades profesionales*. En Abrahão, M. H., Frison, L. & Barreiro, C. (ed.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. Tomo I. (pp. 251-287). Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Bolívar Botía, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonache, J. (1999). *El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas*. En Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa (pp. 123-140), 3.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. En *English Language Teaching Journal* (pp. 186-188), 55 (2).
- Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do*. Language Teaching (pp. 81-109), 36.
- Borg, S. (2012). *Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis*. En Barnard, R. & Burns, A. (ed.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (pp. 11-29). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Borg, S. & Al-Busaidi, S. (2012). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. Londres: The British Council.
- Borg, S., Birello, M., Civera, I. & Zanatta, T. (2014). *The impact of teacher education on pre service primary English language teachers*. En *ELT Research Papers* (pp. 1-37), 14 (3). Recuperado de: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E142%20ELTRP%20report_FINAL_V2.pdf
- Boroditsky, L. (2000). *Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors*. Cognition (pp. 1-28), 75 (1).
- Bortolini, L. S. (2006). *Os conceitos de uso da língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Tesis de Fin de Curso. Instituto de Letras, UFRGS.
- Bourdieu, P. (1982). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Madrid: Anagrama, 2002.
- Bourdieu, P. (2000). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brandt, J. (1998). *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Los Teques, Venezuela: Tercer Milenium.
- Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique*. París: Hachette.
- Brecht, R. D. et al. (1995). Predictors of foreign language gain during study abroad. En Freed B. F. (ed.), *Second Language acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 37-66). Amsterdam: John Benjamins, 1995.

- Brislin, R. (1986). *Cross cultural encounters in face-to-face interactions*. Nueva York: Pergamon Press.
- Brislin, R. (1997). *Understanding culture's influence on behavior*. 2. ed. Fort Worth: Harcourt.
- Bronckart, J.-P. & Chiss, J.-L. (2002). Artículos “Didactique (a)”, “Didactique des disciplines (b)”, “Didactique de la langue maternelle (c)”. *Encyclopedia Universalis*.
- Brookfield, S. (1984). *La contribución de Edward Lindeman al desarrollo de la teoría y de la filosofía de la educación de adultos*. En *Revista de Andragogía* (pp. 13-31), II.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S. & Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in inter-active learning situations. En Mandl, H., Stein, N. L. & Trabasso, T. (ed.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 657-689). Hillsdale: Erlbaum.
- Bruner, J. (1983). *In Search of Mind. Essays in Autobiography*. Nueva York: Harper y Row.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (traducido por J. C. Gómez Crespo y J. L. Linaza, 1991). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.
- Buarque de Holanda, S. (1992). *Visão do paraíso. Os motivos edênicos do descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- Burgos, B. M.; Remolina de Cleves, N. & Calle Márquez, M. G. (2013). *Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios*. Recuperado de: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1174/1384>.
- Bybee, J. (2006). *From usage to grammar: the mind's response to repetition*. *Language* (pp. 711-733), 82 (4).
- Bybee, J. L. (2001). *Phonology and Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M; Nichols, A. & Stevens, D. (2001) (ed.), *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Feng, A. (2004). *Culture and language learning: teaching, research and scholarship*. En *Language Teaching* (pp. 149-168), 37 (3).
- Byram, M. & Fleming, M. (1998) [traducido: (2011)]. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definition, objectives and assessment of sociocultural competence. En Byram, M; Zarate, G. & Neuner, G. (ed.), *Sociocultural competence in language learning and teaching* (pp.7-43). Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe. Recuperado de: <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>.

Byram, M.; Morgan, C. *et al.* (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Caballero, R. (2006). *Re-Viewing Space. Figurative Language in Architects' Assessment of Built Space*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Caballero, R. & I. Ibarretxe-Antuñano. (2013). Ways of perceiving and thinking: Re-vindicating culture in conceptual metaphor research. En *Journal of Cognitive Semiotics* (pp. 268-290), 5 (1-2).

Cabré Rocafort, M. (2018). *La competència plurilingüe en la formació inicial de mestres*. En *Estudi longitudinal de casos sobre l'evolució de les creences relacionades amb l'educació plurilingüe*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/666996#page=1>.

Cabré, M., Palou, J. (2019). *La reflexió sobre el plurilingüisme a través de les narratives multimodals*. En Palou, J. & Fons, M. (coord.) *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions* (p. 51-62). Barcelona: Octaedro.

Cabrero Mendoza, E. (2015). *Presentación*. En Koepsell, D. R. & Ruiz de Chávez, M. H. *Introducción a la ética de la investigación y la integridad científica*. México: Comisión Nacional de Bioética/Secretaría de Salud.

Cain, A., & De Pietro, J.-F. (1997). *Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage?* En Matthey, M. (ed.), *Les langues et leurs images: actes du colloque* (pp. 300-307). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Caine, R. & G. Caine. (1994). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Menlo Park: Addison-Wesley.

Cajide, J. (1992). *La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas*. En *Bordón* (pp. 357-373), 44 (4).

Calloway-Thomas, C., Cooper, P. J. & Blake, C. (1999). *Intercultural Communication: roots and routes*. Boston: Allyn and Bacon.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

- Calvi, M. V. (2004). *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*. En RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera (pp. 1-22), 1. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72226>.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier, Collection L.A.L.
- Cambra, M. et al. (2000). *Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral*. En Cultura y Educación (pp. 25-40), v. 17, n. 18.
- Cameron, L. & Deignan, A. (2006). *The emergence of metaphor in discourse*. En Applied Linguistics (pp. 671-690), 27 (4).
- Campos, P. H. F. & Loureiro, M. C. da S. (org.) (2003). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG.
- Camps, A. (1998). *La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura*. En Mendoza Fillola, A. (coord.), Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura (p. 33-47). Barcelona: Horsori.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. En Applied Linguistics (pp. 1-47), 1.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago, LOM.
- Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993), *Entre choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Fontenay-Saint-Cloud: Didier.
- Cantero, F. J. (2008). *Complejidad y competencia comunicativa*. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada (pp. 71-87), v. 7, n. 1.
- Cantero, F. J. (2009). *Comunicación y Lenguaje*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286924363_Francisco_Jose_Cantero_Serena_2009_Comunicacion_y_Lenguaje.
- Cantero, F. J. & De Arriba, C. (2004). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas*. En Didáctica (Lengua y Literatura) (pp. 9-21), 16. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0404110009A/19322>.
- Caraballo Colmenares, R. (2007). *La andragogía en la Educación Superior*. En Investigación y postgrado (pp. 187-206), 22 (2), Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Carbaugh, D., Nakayama, T. K., & Martin, J. N. (2012). *The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics*. En Jackson, J. (ed.), The Routledge handbook of language and intercultural communication (pp. 17-33). Nueva York: Routledge.
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación educativa*. Madrid: EOS.
- Carrasco Perea, E. (2003). *Les futurs professeurs du primaire et l'intercompréhension en langues romanes: quelle insertion curriculaire? Etude exploratoire et prospective*. LIDIL: Revue de linguistique et de

didactique des langues, ISSN 1146-6480 (Ejemplar dedicado a: Intercomprensión en lenguas romanes) (pp. 185-200), 28.

Carrasco Perea, E. (2019). *¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión.* Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212358>.

Carrasco Perea, E. (2020). *Developing professional skills for a plurilingual education: how the beliefs of future teachers evolve.* En Masats, D. & Pratginestós, C. (2020) (ed.), *L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua* [El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua] [A aula como contexto de investigação sobre o ensino e a aprendizagem de língua] [The classroom as a site for research on language teaching and learning]. Bern: Peter Lang.

Carrasco Perea, E. (2020). *Sinergies entre àmbits de formació per al desenvolupament de la competència plurilingüè.* En Masats, D. & Pratginestós, C. (2020) (ed.), *L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua* [El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua] [A aula como contexto de investigação sobre o ensino e a aprendizagem de língua] [The classroom as a site for research on language teaching and learning]. Bern: Peter Lang.

Carrasco Perea, E. & Melo-Pfeifer, S. (2018). *La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña-Hamburgo.* En Melo-Pfeifer, S. & Helmchen, C. (ed.), *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education* (p. 173-197). Berna: Peter Lang.

Carrasco, E. (2013). *Los (futuros) docentes frente a la competencia plurilingüe (Grenoble/ Barcelona).* En *Lenguaje y Textos* (pp. 91-100), 37.

Carrasco, E. & Masperi, M. (2004). *L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes: propositions autour de l'axe lexico-sémantique.* En Boyer, H. (ed.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions* (pp. 131-148). París: L'Harmattan.,

Carrasco, E. & Piccardo, E. (2009). *Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant.* En *Lidil* (pp. 19-41), 39. Recuperado de: <http://lidil.revues.org/index2735.html>.

Carrasco, E. & Sánchez-Quintana, N. (2013). *Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en las aulas multiculturales y plurilingües.* En Sancho, J. M. & Giró, X. *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación* (pp. 198-210). I Simposio internacional REUNI+D. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/47904>.

Carrasco, E., Degache, C. & Pishva, Y. (2008). *Intégrer l'intercomprension à l'université.* En *L'intercomprension, Les Langues Modernes* (pp. 1-24). Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3133422/mod_resource/content/1/Carrasco_et_al_2008long.pdf.

- Carvalho, M. do R. de F. (2003). *As representações sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem*. En Carvalho, M. do R. de F., Passeggi, M. da C. & Sobrinho, M. D. (org.), *Representações sociais: teoria e pesquisa* (pp. 17-30). Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt Um.
- Casas Gómez, M. (2004). *Los niveles del significar*. Cádiz: Universidad de Cádiz Servicio de Publicaciones.
- Casasanto, D. & K. Dijkstra (2010). *Motor action and emotional memory*. *Cognition* (pp. 179-185), 115.
- Casasanto, D. & L. Boroditsky (2008). *Time in the Mind: Using space to think about time*. *Cognition* (pp. 579-593), 106.
- Castellotti, V. (1997). *L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens*. En Matthey, M. (org.), *Les langues et leurs images* (pp.225-230). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Council of Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching. Reference Paper for the Guide for Development of Language Education Policy in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Castellotti, V. et al. (2001). *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues*. En Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 9-38). Collection Dyalang. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). *Le Proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage*. En Moore, D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.101-131). Paris: Didier.
- Cazals-Quenouille, M. (1995). *La séquence d'apprentissage: un lieu d'inscription de la représentation des objectifs généraux des langues vivantes*. En *Les Langues Modernes* (pp. 11-17), 3.
- Cazden, C. B. (1968). *The acquisition of noun and verb inflections*. En *Child Development* (pp. 433-448), 39.
- Cebreiro López, B. & Fernández Morante, M. C. (2004). *Estudio de casos*. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. & Bolívar Botia, A. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Cenoz, J. & Perales, J. (2000). *Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas*. En Muñoz, C. (ed.), *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula* (pp. 109-125). Barcelona: Ariel.
- Cerezal Sierra, F. (1996). *Foreign Language Teaching Methods*. En *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (pp. 101-132), 8. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/895/Foreign%20Language%20Tea>

ching%20Methods.%20Some%20Issues%20and%20New%20Moves.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Chavarría Navarro, X., Hampshire, S. & Martínez, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. En *Revista de Investigación Educativa* (pp. 443-458), 22. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/98661>.

Chen, G. M. & Starosta, W. (2000). *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. En *Human Communication* (pp. 2-14), 3 (1).

Chervel, A. (1988). *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*. En *Histoire de l'éducation* (pp. 59-119), 38.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belin, 1998. 238 p. (Histoire de l'éducation). Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1013>.

Cho, G.; Shin, F. & Krashen, S. (2004). *What Do We Know about Heritage Languages? What Do We Need to Know about Them?* En *Multicultural Education* (pp. 23-26), 11 (4).

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge: MIT Press.

Civera, I. & Codina, R. (2017). *El enfoque multimodal para el estudio de las creencias*. En *Cuadernos de Pedagogía* (pp. 60-64), 481. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299460911_Evolucion_de_las_creencias_de_los_profesores_de_lenguas_en_aulas_multiculturales_y_plurilingues.

Clark, C. M. (1985). *Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking*. En Conference of the ISATT, Tilburg, The Netherlands, 28 mayo 1985.

Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). *Teachers' thinking*. En Peterson, P. & Walberg, H. J. (ed.), *Research on teaching* (pp. 231-263). Berkeley: McCutchen.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colín Castañeda (2013). *El concepto de Cultura en los orígenes de la Antropología*. En *Revista Pensamiento libre* (p. 7).

Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Consejo de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

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

- Contreras, J., García Martínez, A. & Rivas, A. (2000). *Tristes institutos. Una exploración antropológica de un instituto de enseñanza secundaria y su entorno*. Gijón: Fundación de Cultura de Gijón.
- Cook, V. (2005). *Basing Teaching on the L2 User*. En Llorca, E. (ed.), *Non-Native Language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 47-61). Nueva York: Springer Science by Business Media.
- Corbett, J. (2009). *Understanding Grammar in Scotland Today*. Glasgow: Association for Scottish Literary Studies.
- Coseriu, E. (1952 [1985]). *La creación metafórica en el lenguaje. El hombre y su lenguaje*. En Coseriu, E. *Estudios de teoría y metodología lingüística* (pp. 66-102). Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco ensayos*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1978). *Gramática, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1988). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1990). *Semántica estructural y semántica 'cognitiva'*. En Profesor Francisco Marsá: jornadas de filología (pp. 239-282). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coste, D. (2001). *La notion de compétence plurilingue*. Actas del Seminario L'enseignement des langues vivantes, perspectives. Recuperado de: <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm>.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. En University of Chicago Legal Forum (pp. 139-167), 1.
- Crespo, R. F. (2000). *The Epistemological Status of Managerial Knowledge and the Case Method*. Actas del Second ISBEE World Congress "The Ethical Challenges of Globalization" (pp. 210-218).
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Crookes, G. & Schmidt, R. (1991). *Motivation: Reopening the research agenda*. En Language Learning (pp. 469-512), 41.
- Cruces Villalobos, F. (2004). *Procesos formativos en la expresividad urbana: tradición, instrumentalidad, autocensura, transgresión y comunicación crítica*. En Ortiz García, C. (coord.), *La ciudad es para ti: nuevas y viejas tradiciones en ámbitos urbanos* (pp. 19-36). Barcelona: Anthropos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=999217>

- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). *The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and effort*. En *Modern Language Journal* (pp. 19-36), 89 (1).
- D'Andrea, A. M. & Corral de Zurita, N. (2006). *Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante*. Actas de la XIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Corrientes: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste (eudene). Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/index.htm>.
- Dabène, L. (1997). *Les images des langues et leur apprentissage*. En Matthey, M. (org.), *Les langues et leurs images* (pp.17-23). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Dagenais, D., Moore, D., Bullock, C. S. & Lamarre, P. (2009). *Linguistic landscape and language awareness*. En Gorter, D. & Shohamy, E. *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp.253-269). Ontario: Routledge Editors. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/49940096_Linguistic_landscape_and_Language_Awareness.
- Dahl, Ø. (ed.) (1995). *Intercultural communication and contact*. Stavanger: Misjonshøgskolens Forlag.
- Damatta, R. (1997a). *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Damatta, R. (1997b). *A casa y a rua*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Damatta, R. (2000). *O que faz o brasil, Brasil?* 11. ed. Rio de Janeiro: Rocco.
- Darmesteter, A. (1887). *La vie des mots étudiée dans leurs significations*. Paris: Delagrave.
- De Fina, A. (2013). *Narratives as practices: negotiating identities through storytelling*. En Barkhuizen, G. (ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 154-175), Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2008). *Analysing narratives as practices*. En *Qualitative Research* (pp. 379-387), 8 (3).
- De Marinis, P. (1995). *La espacialidad del ojo miope (del poder)*. En Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura (pp. 32-39), 34-35.
- De Pietro, J.-F., & Müller, N. (1997). *La construction de l'image de l'autre dans l'interaction: des coulisses de l'implicite à mise en scène*. En *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (pp. 25-46), 65.
- Dekeyser, R. (1991). *Foreign language development during a semester abroad*. En Breed, F. (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* (pp. 104-119). Lexington: D. C. Heath.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.

- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. En *Qualitative Research Methods*, 17. Londres: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2001). *The reflexive interview and a performative social science*. (pp. 23-46), 1. Londres: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2003). *Foreword: narrative's moment*. En Andrews, M., Sclater, S., Squire, C. & Treacher, A. (ed.), *Lines of narrative* (pp. xi-xiii). Londres: Routledge.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) (2000). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Londres: Sage.
- Deprez, C. (1997). *L'apprenant et ses langues: représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques*. En Zarate, G. (coord.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. *Notions en Question*, 2. Paris: Crédif/Didier.
- Dervin, F. (2009). *Transcending the culturalist impasse in stays abroad: Helping mobile students to appreciate diverse diversities*. En *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* (pp. 119-141), 18.
- Dervin, F. (2010). *Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts*. En Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (ed.), *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competencies in higher education* (pp. 157-174). Frankfurt: Peter Lang.
- Dervin, F. (2013). *Researching identity and interculturality: Moving away from methodological nationalism for good?* En Machart, R., Lim, C. B., Lim, S. N. & Yamato, E. (ed.), *Intersecting identities and interculturality: discourse and practice* (pp. 8-21). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F. (2015). *Towards post-intercultural teacher education: Analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality*. En *European Journal of Teacher Education* (pp. 71-86), 38 (1).
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. & Risager, K. (2015). *Researching Identity and Interculturality*. Londres: Routledge.
- Di Giacomo, J. P. (1989). *Teoría y método de análisis de las representaciones sociales*. En Rovira, D. P. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. (pp. 278-295). Madrid: Fundamentos.

Díaz Martínez, J. & Llobera, M. (1997). *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.

Díaz-Couder, E. (1998). *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*. En Revista Iberoamericana de Educación (pp. 11-30), 17.

Diccionario de la Real Academia Española de la lengua (DRAE) (2001). Recuperado de: <https://dle.rae.es/>.

Diccionario de la Real Academia Española de la lengua (DRAE) (2002). 22. ed. Madrid: Espasa Calpe.

Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (2018). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

Díez Gutiérrez, E. et al. (1999). *Las técnicas de grupo como alternativa a la metodología tradicional universitaria*. Recuperado de: <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=005200010059>.

Díez, E. J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-Tau.

Dirven, R., Frank, R. & Pütz, M. (ed.) (2003). *Cognitive Models in Language and Thought: Ideologies, Metaphors and Meanings*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Dolz, J., Gagnon, R. & Mosquera Roa, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. En *Didáctica. Lengua y Literatura* (pp. 117-141), 21. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En Lantolf, J.P. & APPEL, G. (ed.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Norwood: Ablex.

Dörnyei, Z. (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. En *The Modern Language Journal* (pp. 273-284), 78.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dowty, D. R., Wall, R. E. & Peters, S. (1981). *Introduction to Montague Semantics*. Dordrecht: D. Reidel.

Duarte, G. et al. (1988) *Marco conceptual de la psicología cognitiva*. Publicación interna de la Cátedra de Psicología General II, Facultad de Psicología, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Dubet, F. (1987). *La galère; jeunes en survie*. París: Fayard.

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège: Mardaga (philosophie et langage).

- Dufays, J.-L. (2011). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*; 2 ed. [actualizada]. Prefacio por Vincent Jouve Peter Lang. (Collection ThéoCrit).
- Dufva, H. (2003). *Beliefs in dialogue: A bakhtinian view*. En Kalaja, A. P. & Barcelos, A. M. F. (ed.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 131-152). Nueva York: Springer.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1974). Regras relativas à distinção entre o normal e o patológico. En Durkheim, E. (org.), *As regras do método sociológico* (pp. 79-104). São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de Cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. & Sebeok, T. (ed.) (1989). *El signo de los tres*. Barcelona, Lumen.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties. Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks: Sage.
- Ehrman, M. & Z. Dörnyei (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education*. Thousand Oaks: Sage.
- Eisenhart, M., Shrum, J., Harding, J., & Cuthbert, A. (1988). *Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions*. En *Educational Policy* (pp. 51-70), 2.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Cambridge: Blackwell, 1990.
- Ellis, R. (1994). A theory of Instructed Language Acquisition. En Ellis, N. C. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 79 114). Londres/San Diego: Harcourt Brace y Company, 1994.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999a). 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).
- Engeström, Y. (1999b). *Expansive visibilization of work: an activity theoretical perspective*. En *Computer Supported Cooperative Work* (pp.63-93), 8.
- Eurydice (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruselas: Les Éditions européennes. Recuperado de: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/foreign_language_teaching_FR_2001.pdf.

- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *El ACD como método para la investigación en ciencias sociales*. En Wodak, R. y Meyer, M. (ed.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- Fajardo Salinas, D. M. (2009). *Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras: teoría y didáctica para una adquisición de la competencia intercultural*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=119173>.
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). *De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en latinoamérica*. En *Revista Pueblos y fronteras digitales*. (pp. 5-38), 6 (12).
- Fajardo Uribe, L. A. (2007). *La lingüística cognitiva: principios fundamentales*. En *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (pp. 63-82), 9, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Boyacá, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230194007.pdf>.
- Fang, Z. (1996). *A review of research on teacher beliefs and practices*. En *Educational Research* (pp. 47-65), 38 (1).
- Fariás, M. (2003). *Análisis conversacional de un corpus reducido de discurso de una sala de chateo*. En Valencia, A. (coord.), *Desde el cono sur* (pp. 153-162). Santiago: LOM.
- Fariás, M. et al. (2010). *Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas*. En *Universitas Tarraconensis – Revista de Ciències de l'Educació*, 1 (2). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228803486_Modelos_de_Aprendizaje_Multimodal_y_Ensenanza-Aprendizaje_de_Lenguas.
- Farr, R. M. (1986). *Las representaciones sociales*. En Moscovici, S. (Comp.) *Psicología social II* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. & M. Turner (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Nueva York: Basic Books.
- Faur, E. (2013). *Why Conceptual Metaphor Theory Need Integral Semantics? Rethinking Conceptual Metaphor within an Integral Semantics framework*. En *Journal of Cognitive Semiotics* (pp. 108-139), 5 (1-2).
- Feagin, J., Orum, A. & Sjoberg, G. (ed.) (1991). *A case for case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Ferreira, I. A. (1995). *A interlíngua do Falante de espanhol e o Papel do Professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?* En Almeida Filho, J.C. P. (org.), *Português para estrangeiros: interface com o espanhol* (pp. 39-48). Campinas: Pontes.

- Ferri, G. (2014). *Ethical communication and intercultural responsibility: a philosophical perspective*. *Language and Intercultural Communication* (pp. 7-23), 14 (1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.866121>
- Fisher, J. (2014). *Liberalismo, comunitarismo, cultura y multiculturalismo*. En Factótum (pp. 29-46), 12. Recuperado de: http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_3_Jaime_Fisher.pdf.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. En Gregg, L. & Steinberg, E. (ed.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fons, M. & Palou, J. (2011). *Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents*. En Hernández, F., Sancho, J. & Rivas, J. I., *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Fons, M. & Palou, J. (2014). *Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo: Un proceso de formación*. En Tréma: *Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants: enjeux didactiques et pédagogiques* (pp. 115-128), 42.
- Fonseca Mora, M. C. (2001). *La enseñanza de aspectos afectivos en el ámbito universitario*. *Revista de Enseñanza Universitaria* (pp. 83-96), número extraordinario.
- Forns, C. (2003). *Creencias y actitudes de profesores y alumnos hispanos sobre su lengua y cultura. Un estudio de caso sobre residentes latinos en la ciudad de Chicago*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua i la literatura, Universitat de Barcelona, España.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Espacios diferentes*. En *Obras Esenciales* (pp. 431-441), 3. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la locura en la época clásica. Tomo 1*. Traducción al castellano de Juan José Utrilla. México D. F.: Editorial Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2004). *Sobre la ilustración*, Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Fowler, R. (1996). *Language in the news. Discourse and ideology in the press*. Londres: Routledge.
- Fowler, R. et al. (1983). *Lenguaje y control*. México: FCE.

- Fraser, N. (2003). *Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento*. En *New Left Review* (pp.107-120), 4.
- Freed, B. F. (1995). *What makes us think that students who study abroad become fluent?*. En Breed, B. F. (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 123-148). Amsterdam: John Benjamins.
- Frege, G. (1879). *Begriffsschrift, eine der arithmetischen nachgebildete Formelsprache des reinen Denkens*. En Halle, L. N. Reedición en [Frege, 1964a] (pp. 1-88). Traducción al inglés por S. Bauer-Mengelberg en [van Heijenoort, 1967a] (pp. 1-82) y T. W. Bynum en [Frege, 1972] (pp. 101-203).
- Gabillon, Z. (2012). *Discrepancies between l2 teacher and l2 learner beliefs*. *English Language Teaching* (pp. 94-99), 5 (12).
- Gairín, J. (2000). *La planificación de propuestas formativas*. En Monclús, A. (coord.), *Formación, empleo y competencias* (pp. 109-164). Granada: Comares.
- Gajo, L. (2000). *Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique*. En Tranel (pp. 39-53), 32. Université de Neuchâtel.
- Galán, J. (2009). *El sistema universitario nacional excluyente*. En *La Jornada*, México.
- García Castaño, F. J. & Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Hoz, V. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- García-Marques, L. & Palma-Oliveira, J. M. (1986). National identities and levels of categorization: Self-stereotypes, attitudes and perception of other nationalities. En Canter, D. *et al.* (ed.), *Environmental Social Psychology* (pp. 35-46). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Garfinkel, H. (1968). *Discussion: The origin of the term 'ethnomethodology'*. En Hill, R. & Grittenden, K., *Proceedings of the Purdue Symposium on Ethnomethodology* (pp. 15-18), Institute Monograph, 1.
- Garrett, P. (2001). *Language attitudes and sociolinguistics*. En *Journal of Sociolinguistics* (pp. 626-631), 5.
- Gee, J. P. (2000-2001). *Identity as an analytic lens for research in Education*. En *Review of Research in Education* (pp. 99-125), 25.
- Geeraerts, D. (1988). *Cognitive grammar and the history of lexical semantics*. En Rudzka-Ostyn, B., *Topics in Cognitive Linguistics* (pp. 647-694). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Geeraerts, D. (2006). *Methodology in cognitive linguistics*. En Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R. y Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J., *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. (pp. 21-49). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Geeraerts, D. (2013). *La semántica del corpus cuantitativo como motor de una revolución lingüística basada en las herramientas*. En Val, J. F., Mendivil, J. L., Horno, M. C., Ibarretxe, I., Hijazo, A., Simón, J. & Solano, I. *Actas del 10º Congreso Internacional de Lingüística General*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 35-59.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghiraldelo, C. (2003). *As representações da língua portuguesa e as formas de subjetivização*. En Colcini, M. J., *Identidade e Discursos* (pp. 156-164). Campinas: Unicamp.
- Ghosn, C. (2001). *Le stéréotype: stratégie discursive dans le journal télévisé de France 2*. En *Colloque international d'Albi Le stéréotype: usages, formes et stratégies* (pp.60-70), 21.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, R. W. J. (2011). *Evaluating Conceptual Metaphor Theory*. En *Discourse Processes* (pp. 529-562), 48 (8).
- Gibbs, R. W. J. (ed.) (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. J. & T. Matlock (2008). *Metaphor, imagination, and simulation: Psycholinguistic evidence*. En Gibbs, R. W. J., *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 161-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giménez, G. (2012). *La Cultura como Identidad y la Identidad como Cultura*. En Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (pp. 1-27). Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>.
- Gimeno Sacristán, J. (2002a). *Discutamos los problemas debate en torno a la ley de calidad*. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.caesasociacion.org/educacion menores excluidos/ficheros/discutamos los problemas.pdf>.
- Gimeno Sacristán, J. (2002b). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez, A. (1987). *El pensamiento psicopedagógico de los profesores. Informe de investigación*. Madrid: CIDE.
- Giroux, H. A. (1992). *Hacia una pedagogía en la política de la diferencia*. En Giroux, H. & Flecha, R., *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 59-60). Barcelona: El Roure.

- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Glucksberg, S. (2003). The psycholinguistics of metaphor. En *Trends in Cognitive Science* (pp. 92-96), 7 (2).
- Glucksberg, S. (ed.) (2001). *Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- Godenzzi, J. (ed.) (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- González-Márquez, M., Mittelberg, I., Coulson, S. & Spivey, M. J. (2007). (ed.), *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- González, D., Verdugo, M. & Maytorena, M. (2000). *Factores de carrera, certeza vocacional, autoestima y esfuerzo escolar en bachilleres*. En *Investigaciones Educativas en Sonora* (pp. 167-188), 2.
- Goode, W. & Hatt, P. (1976). *Métodos de investigación social*. México, Trillas.
- Goodenough, W. (1976). *Multiculturalism as the normal human experience*. En *Anthropology and Education Quarterly* (pp. 4-6), 7.
- Grandon Gill, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. Londres: Informing Science Press.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. En Cole, P. & Morgan, J. L. (comp.), *Syntax and Semantics* (pp. 41-58), 3, *Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- Gries, S. & A. Stefanowitsch (2004). *Corpora in Cognitive Linguistics*. The Syntax-Lexis Interface. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Gross, R. (1992). *Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century*. En Collins, C. & Mangiere, J. (ed.), *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century*, 5 (4). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Grossberg, L. (1996). *Identity and cultural studies – Is that all there is?* En Hall, S. & Du Gay, P. (ed.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 148-180). North Yorkshire: Sage Publications.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Gudykunst, W. B. (ed.) (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Gudykunst, W. B. & Mody, B. (2002). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Guerrero López, J. F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Guerrero, P. (1999). *La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura*. En “Diálogo Intercultural” – Reflexiones sobre interculturalidad (Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada), Quito, Universidad Politécnica Salesiana.
- Gumperz, J. J. & Bennett, A. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- Gysling, J. (2003). *Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural*. En Cox, C. (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma al sistema escolar de Chile* (pp. 213-252). Santiago de Chile: Universitaria.
- Hall, E. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hall, E. (1981). *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo XXI.
- Hall, S. (2000). *¿Quién necesita la identidad?*. En Buenfil, R. N. (coord.), *En los márgenes de la educación* (pp. 227-254). Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Hall, S. & Du Gay, P. (ed.) (1996). *Questions of Cultural Identity*. North Yorkshire: Sage Publications.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres/ Baltimore/ Melbourne: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, H. (1990). *Language, context, and text: Aspects of language in a socio-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Hammersley, M. (1986). *Case studies in classroom research: a reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Buenos Aires, Paidós,

- Hannerz, U. (1999). *Reflections on varieties of culturespeak*. European Journal of Cultural Studies (pp. 393-407), 2 (3).
- Harri-Augstein, S. & Thomas, L. (1991). *Learning conversations: The self-organised way to personal and organisational growth*. Londres, UK: Routledge.
- Harris, M. (2006). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Hartung, J. A. (1831). *Ueber die Casus, ihre Bildung und Bedeutung, in der griechischen und lateinischen Sprache*. Erlangen: Palm & Enke.
- Haser, V. (2005). *Metaphor, Metonymy and Experientialist Philosophy*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Helgesen, M. (1987). *False beginners: activating language for accuracy and fluency*. En The Language Teacher (pp. 23-29), 11 (14).
- Henry, K. B., Arrow, H. & Carini, B. (1999). *A tripartite model of group identification: Theory and measurement*. Small Group Research (pp. 558-581), 30 (5).
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Herzlich, C. (1979). *La representación social: sentido del concepto*. En Moscovici, S., Introducción a la Psicología Social. Barcelona: Planeta.
- Himeta, M. (2008). *Entre distance et proximité: L'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère*. En Zarate, G., Lévy, D. y Kramsch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 233-254). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Hodge, R. & Kress, G. (1979). *El lenguaje como ideología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hofstede, G. (2003). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. En Behaviour Research and Therapy (pp. 861-862), 41.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Holliday, A. R. (2010). *Intercultural communication and ideology*. Londres: Sage.
- Holliday, A. R. (2016). *Doing and writing qualitative research*. 3. ed. Londres: Sage.
- Holliday, A. R. et al. (2010). Complexity in Cultural Identity. En Language and Intercultural Communication (pp. 165-177), 10 (2). Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/240535894> *Complexity in Cultural Identity*.

- Hopper, P. (2005). *Emergent grammar*. En Tomasello, M. (ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure* (pp. 155-175). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Madrid: Trotta.
- Horwitz, E. & D. Young (ed.) (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1987). *Surveying student beliefs about language learning*. En Wenden, A. & Rubin, J. (ed.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Howarth, C. (2002). *Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction*. En *Journal for the Theory of Social Behaviour* (pp. 145-162), 32 (2).
- Huebner, T. (1998). *Methodological considerations in data collection for language learning in a study abroad context*. En *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad* (pp. 1-30), 4.
- Hurtado, J. (2004). *Cómo formular objetivos de investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. En *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). Nueva York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. En Gumperz, J. & Hymes, D. (ed.), *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication* (pp. 583-597). Nueva York: Holt/Rinehart & Winston.
- Hymes, D. (1999). *¿Qué es la etnografía?* En Díaz, A., García, F. J. & Velasco, H. M. (ed.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 175-192). Madrid: Trotta.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (2003). *El giro lingüístico*. En Íñiguez, L., *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 21-42). Barcelona: Editorial UOC.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2008). *Vision metaphors for the intellect: are they really crosslinguistic?* *Atlantis. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies* (pp. 15-33), 30 (1).
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). *The relationship between conceptual metaphor and culture*. En *Intercultural Pragmatics* (pp. 315-339), 10 (2).
- Ibarretxe-Antuñano, I. & J. Valenzuela. (2012). *Lingüística cognitiva: origen, principios teóricos y metodológicos, tendencias*. En Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J., *Lingüística Cognitiva* (pp. 13-38). Barcelona: Anthropos.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2016). *Diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm

Isisag, K. U. (2010). *The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching*. En Akademik Bakis (pp. 251-260), 4 (7).

Itkonen, E. (2008). The role of consciousness in linguistics. *Journal of Consciousness Studies* (pp. 10-31), 15 (6).

Jack, G. (2009). *A critical perspective on teaching intercultural competence in a management department*. En Feng, A., Byram, M. & Fleming, M. (ed.), *Becoming interculturally competent through education and training* (pp. 95-114). Bristol: Multilingual Matters.

Jäkel, O. (1999). *Kant, Blumenberg, Weinrich. Some forgotten contributions to the cognitive theory of metaphor*. En Gibbs, R. W. J. & Steen, G. J. (ed.), *Metaphor in Cognitive Linguistics* (pp. 9-27). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Virginia: ASCD.

Jin, L. & Cortazzi, M. (2001). *La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?* En Byram M. & Fleming, M., *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 104-125). Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press.

Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S., *Psicología social II* (pp.469-493). Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. París: PUF.

Johnson, K. (1992). *The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English*. En *Journal of Reading Behavior* (pp. 83-108), 24 (1).

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Chicago University Press.

Johnstone, B. (2006). *A new role for narrative in variationist sociolinguistics*. En *Narrative Inquiry* (pp. 46-55), 16 (1).

Kalaja, P. (2006). *Research on Students' Beliefs about SLA within a Discursive Approach*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/240996178_Research_on_Students'_Beliefs_about_SLA_within_a_Discursive_Approach.

Kalaja, P. (2015). *A review of five studies on learner beliefs about Second Language Learning and Teaching: Exploring the possibilities of narratives*. En Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkanen, T. & Suni, M. (ed.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning* (pp. 21-38). Jyväskylä: AFinLA.

- Kalaja, P. (2016). *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.
- Kalaja, P. *et al.* (2016) (ed.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. (2013). *Experimenting with visual narratives*. En Barkhuizen, A. G. (ed.), *Narratives in Applied Linguistics* (p. 1-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions Verbales*, 1. París: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions Verbales*, 2. París: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1993). *La Connotación*. Buenos Aires: Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Analyse du discours en interaction*. París: Armand Collin.
- Kern, R. G. (1995). *Students' and teachers' beliefs about language learning*. En *Foreign Language Annals*, 28 (1). Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x>.
- Kertész, A. & C. Rákosi. 2009. *Cyclic vs. circular argumentation in the Conceptual Metaphor Theory*. En *Cognitive Linguistics* (pp. 703-732), 20 (4).
- Kimmel, A. J. (1996). *Ethical Issues in Behavioral Research*. Boston: Blackwell Publishers.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- Knowles, M. *et al.* (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University.
- Kondou, H. (1981). *Culture Shock no shinri*. Osaka: Sougensa.
- Konig, R. (1971). *Sociología de la comunidad local*. Madrid: Fundación Foessa.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. & G. Radden. (1998). *Metonymy: developing a cognitive linguistic view*. *Cognitive Linguistics* (pp. 37-77). 9 (1).
- Kramersch, C. (1997). *Imagination métaphorique et enseignement des langues*. En Zarate, G. (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, Notions en Question*, 2 (pp. 77-101). París: Crédif-Didier.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: University Press Oxford.
- Kramsch, C. (2001) [1998]. *El privilegio del hablante intercultural*. En Byram M. & Fleming M. (ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 23-38). Madrid: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2008). *Contrepoint*. En Zarate, G., Kramsch, C. & Lévy, D. (ed.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 319-323). París: Éditions des archives contemporaines. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/apliut/1345>.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Pergamon.
- Krashen, S. (1983). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press. (1. ed. [1981]).
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. Londres: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1998). *Front pages: (The critical) analysis of newspaper layout*. En Bell, A. & Garret, P. (ed.), *Approaches to media discourse* (pp. 186-219). Londres: Blackwell.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the Modes of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Labov, W. (1997). *Some further steps in narrative analysis*. En *Journal of Narrative and Life History* (pp.395-415), 7.
- Laclau, E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: FCE.
- Lafont, R. (1978). *Le travail et la langue*. París: Flammarion.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1990). *The invariance hypothesis: is abstract reason based on imageschemas?* En *Cognitive Linguistics* (pp. 39-74), 1 (1).
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

- Lambert, W. (1975). *Culture and language as factors in learning and education*. En Wolfgang, A. Education of immigrant students (pp. 55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. vol. I. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*. vol. II. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larraín, J. (2007). *El concepto de ideología*. Santiago: LOM.
- Larsen-Freeman, D. (1991). *Teaching grammar*. En: Celce-Murcia, M. (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (pp. 256-270). 2. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres/Nueva York: Longman.
- Lavanchy, A., Gajardo, A. & Dervin, F. (2011). *Interculturality at stake*. En F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy (eds.), Politics of interculturality (pp. 1-5). Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. (1982). *Problems of reliability and validity in ethnographic research*. Review of Educational Research (pp. 31-60), 52 (1).
- Leezenberg, M. (2001). *Contexts of Metaphor*. Amsterdam: Elsevier.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique: Théorie, clinique* [El enfoque biográfico: teoría, clínica]. París: Hommes et Perspectives/Desclée de Brouwer.
- Lema Bendaña, X. (1990-1991). *Apuntes en aportación a una bibliografía de tema etnográfico*. Boletín Auriense (pp.429-497).
- Leóntiev, A. (1981). *Problems of Development of Mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Levine, F. J. & Skedsvold, P. R. (2008). *Behavioral and Social Science Research*. En Emanuel, E. et al. (ed.), The Oxford Textbook of Clinical Research Ethics (pp. 336-355). Nueva York: Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Blackwell Publishing.
- Lindeman, E. (2012 [1926]). *The Meaning of Adult Education*. Nueva York: Filiquarian Legacy Publishing.

- Lipiansky, E. M. (1999). *L'identité personnelle*. En VV. AA., *L'identité*. París: Ed. Sciences Humaines.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. En Holcombe, A., *Public Opinion*. By Walter Lippmann (pp. x-427). Nueva York: Harcourt, Brace and Company.
- Llobera, M. (1995). *Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En Tijuan, M. (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas* (p. 1-14). Barcelona: ILE.
- Locke, J. (1690). *An essay concerning human understanding*. Recuperado de: <https://oll.libertyfund.org/titles/locke-the-works-vol-1-an-essay-concerning-human-understanding-part-1>.
- Long, M. H. (1983), *Does second language training make a difference?* En *A review of the research*. TESOL Quarterly (pp. 359-382), 17.
- Long, M. H. (1998). *Instructed Interlanguage Development*. En Beebe, L. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* (pp. 115-141). Rowley: Newbury House, 1988.
- López García, J. (2001). *Disparidades*. En *Revista de Antropología*, 56 (2). Recuperado de: <http://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/210>.
- López García, M. P. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- López García, M. P. (2001). *Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural. Perspectiva didáctica*. En *Frecuencia* (pp. 11-14), 50 (18). Madrid: Edinumen.
- López-Barajas Zayas, E. (1996). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Lotman, J. (1996). *La semiosfera I-II*. Madrid: Cátedra.
- Ludjowski, R. L. (1986), *Andragogía. Educación del Adulto*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Luria, A. R. (1980). *Higher cognitive functions in man*. Nueva York, Plenum Press.
- Luria, A. R. (1983). *Organización funcional del cerebro*. En Smirnov, A. A., *Fundamentos de psicofisiología* (pp. 113-142). México: Siglo XXI.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (1996). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. Nueva York: HarperCollins College Publishers.
- Machado, A. M. & Pageaux, D. H. (2001). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Machart, R. (2013). *Introduction*. En Machart, R., Lim, C. B., Lim, S. N. & Yamato, E. (ed.), *Intersecting identities and interculturality: Discourse and practice* (pp. 1-7). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Machart, R. & Neo Lim, S. (2013). *Identity and language vs. identification through language: A historical perspective*. En Machart, R., Lim, C. B., Lim, S. N. & Yamato, E. (ed.), *Intersecting identities and interculturality: Discourse and practice* (pp. 22-44). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- MacIntyre, P. (2002). *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*. En Robinson, P. (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 45-68). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Maffesoli, M. (2004). *Le rythme de la vie. Variations sur les sensibilités postmodernes*. París: La table ronde.
- Mairal Buil, G. (2000). *Exploración etnográfica del espacio urbano*. En *Revista de Antropología Social*, 9.
- Maldonado, R. (2012). *La gramática cognitiva*. En Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. *Lingüística Cognitiva* (pp. 213-247). Barcelona: Anthropos.
- Malgesini, G. & Giménez, C. (2000). *Interculturalidad*. Disponible en: <http://redongdmad.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ArticulyDocumentos/Clarificacion%20de%20conceptos/culMultIntr/INTERCULTURALIDAD.pdf>.
- Mantle-Bromley, C. (1995). *Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency*. En *The Modern Language Journal* (pp. 372-386), 79 (3).
- Marcelo, C. (ed.) (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcuschi, L. A. (2003). *Sin título*. En Xavier, A. C. & Cortez, S. (org.), *Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias da Linguística* (pp. 131-140). São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mariko, H. (2005). *La notion de représentation en didactique des langues*. Recuperado de: <http://sddf.org/pdf/E%CC%81tE%CC%81a%CC%82E%CC%81i%CC%80E%CC%81X33-069-086.pdf>.
- Marquilló, M. (1997). *Arrêt sur images: écrire en langue étrangère, qu'en disent-ils?* En Matthey, M. (org.), *Les langues et leurs images* (pp.236-250). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Marrero, J. (1991). *Teorías implícitas del profesorado y currículum*. En *Cuadernos de Pedagogía* (pp. 66-69), 197.
- Marrero, T. (2004). *Hacia una educación para la emancipación*. Núcleo Abierto UNESR (p. 7), 11.
- Marsh, H. & Shavelson, R. J. (1985). *Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure*. En *Educational Psychology* (pp. 107-123), 20.

- Martín Martín, J. M. (2004). *La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes*. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. (1987). *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.
- Martín Peris, E. (1988). *La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos*. En *Cable* (pp. 16-21), 1.
- Martín Peris, E. (1993). *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.
- Martín Peris, E. (1998). *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.
- Martín Peris, E. (2004). *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* En *redELE*, 0. Recuperado de: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm>.
- Martín Peris, E. et al. (2002). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. En Tejuelo (pp. 54-70), 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>.
- Martin, J. N. & Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural communication and dialectics revisited*. En Nakayama, T. K. & Halualani, R. T. (ed.), *The handbook of critical intercultural communication* (pp. 59-83). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Martínez Bonafé, J. (1990). *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.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. En *Pensamiento y Gestión* (pp. 165-193), 20.
- Martínez, A. & Musitu G. (coord.) (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. En *Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNMSM* (pp. 123-146), 9 (1). Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/28144043> *La Investigación Cualitativa Síntesis conceptual*.

- Martins, N. S. (1989). *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T. A. Queiroz/EdUSP.
- Martorell-Fernández, M. (1997). *Antropología de la convivencia*. Madrid: Cátedra.
- Marx, C. (2008 [1857]). *Introducción a la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Masanet Ripoll, E. & Baeninger, R. (2010). *Imágenes recíprocas y estereotipos entre la población brasileña y autóctona en el contexto multicultural español*. En *Convergencia* (pp. 151-174), 17 (53). México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/45492364_Imagenes_reciprocas_y_estereotipos_entre_la_poblacion_brasilena_y_autoctona_en_el_contexto_multicultural_espanol/link/0c96051a872e8b687e000000/download.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Londres: Routledge Falmer.
- Mateo Ruiz, M. (2015). *La didáctica de la competencia oral en le. ¿qué piensan los futuros maestros de primer curso de educación primaria*. Recuperado de: https://www.academia.edu/43212893/LA_DIDACTICA_DE_LA_COMPETENCIA_ORAL_EN_LE_QUE_PIENSAN_LOS_FUTUROS_MAESTROS_DE_PRIMER_CURSO_DE_EDUCACION_PRIMARIA.
- Matthey, M. (1997). *Représentations sociales et langage*. En Matthey, M. (org.), *Les langues et leurs images* (pp.317-325). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage.
- McGlone, M. S. (2001). *Concepts as metaphors*. En Glucksberg, S. (ed.), *Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms* (pp. 90-107). Oxford: Oxford University Press.
- McKee, A. (2003). *Textual Analysis: A Beginner's Guide*. Australia: Sage Publications.
- McLaren, N. & Madrid, D. A. (1996). *Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- Meara, P. (1994) "The year abroad and its effect", *Language Learning Journal*, n° 10, 1994, 32-38.
- Meissner, F. J. (2001). *E transfert dans la didactique du plurilinguisme*. En Kischel, G. EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen (pp. 51-63), 9 (10), Hagen.
- Mejía, J. (1999). *Técnicas cualitativas en la investigación en las ciencias sociales*. En *Investigaciones Sociales*. Revista del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, 3, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Melo-Pfeifer, S. (2012). *Imagens do (Ensino do) Português no Estrangeiro*. Instituto Camões, 9 de julho de 2012. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yN9IfvxqE6A>.

Melo-Pfeifer, S. & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université: une étude de cas au Portugal. En *Les Cahiers de l'Acedle* (pp. 153-171), 6. Recuperado de: http://acedle.org/IMG/pdf/Melo_Pinto_Cahiers-Acedle_6-1.pdf.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012a). *Social representations of primary school Portuguese Heritage Language pupils regarding their multilingualism. A case study in Germany*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283603624_Linking_Heritage_Language_Education_and_Plurilingual_Repertoires_development_evidences_from_drawings_of_Portuguese_pupils_in_Germany.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012b). *Linking "heritage language" education and plurilingual repertoires development: evidence from drawings of Portuguese pupils in Germany*. En *L1-Educational Studies in Language and Literature* (pp. 1-30), 12.

Melo-Pfeifer, S. & Simões, A. R. (ed.) (2017). *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado. Estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas*. Santarém: ESE.

Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tesis doctoral. Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível en: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1460/1/2007001006.pdf>.

Mérida Serrano, R. (2009). *Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y los maestros*. REIFOP (pp. 39-47), 12 (2).

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception* (traducido por Colin Smith). Londres: Routledge and Kegan Paul.

Merleau-Ponty, M. (1963). *The Structure of Behaviour* (traducido por Alden Fisher). Boston: Beacon Press.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriman, S. (1993). *Adult learning: where have we come from? Where are we headed? New directions for adults and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage.

Mervis, C. B. & Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology* (pp. 89-115), 32.

Minello, M. (1999). *A modo de silabario para leer a Michael Foucault*. Ciudad de México: El Colegio de México.

- Moeller, A. J. & Nugent, K. (2014). *Building intercultural competence in the language classroom*. En Dhonan, S. (ed.), *Unlock the Gateway to Communication* (pp. 1-18). Eau Claire: Crown Prints.
- Moen, T. (2006). *Reflections on the narrative research approach*, *International Journal of Qualitative Methodology*, 5(4).
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mondavio, A. (1997). *L'image des langues dans le paysage socio-économique hongrois*. En Matthey, M. (org.), *Les langues et leurs images* (pp. 287-291). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Monnanteuil, F. (1994). *Images des pays et enseignement scolaire des langues: quelques réflexions à partir des journées d'études de L'APLV*. *Les Langues Modernes* (pp. 5-7), 4.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques*. En Moore, D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. En *International Journal of Multilingualism* (pp. 137-153), 6 (2). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710902846707>.
- Moore, D. & Py, B. (2001). Introduction: Discourse on Languages and social representation. En Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.), *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. Paris: Éditions des archives contemporaines. (pp. 263 – 270).
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. En *Athenea Digital*, 2. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>.
- Morin, E. (1986). *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1996). *Epistemologia da complexidade*. En Schnitman, D. (org.), *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 274-289). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morse, J. (1991). *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*. En *Nursing Research* (pp. 120-123), 40 (2).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981). *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Müller, N. & De Pietro, J.-F. (2001). *Que faire de la notion de représentations? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations*

dans l'apprentissage d'une langue. En Moore, D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.51-65). París: Didier.

Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm#_ftnref2.

Murphy, G. L. (1996). *On metaphoric representation*. En *Cognition* (pp. 173-204), 60.

Nagashima, N. (1973). *Culture Shock*. En *Educación y medicina* (pp. 61-67), 21 (4).

Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. En *RMIE – Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65).

Navarrete, Z. (2008). *Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 143-171), 13 (36).

Nerlich, B. & Clarke, D. D. (2007). *Cognitive linguistics and the history of linguistics*. En Geeraerts, D. & Cuyckens H. (ed.), *Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 489-607). Oxford: Oxford University Press.

Nespor, J. (1987). *The role of beliefs in the practice of teaching*. En *Journal of Curriculum Studies* (pp. 317-328), 19 (4).

Neuner, G. (2003). *Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage de langues vivantes*. En Byram, M. (coord.), *La compétence interculturelle* (pp. 15-66). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Nogués Pedregal, A. M. (2015). *Etnografía bajo un espacio turístico: sus procesos de configuración*. En *Pasos – Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 13. Recuperado de: <http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoeedita/PSEedita13.pdf>.

Norton, B. & Toohey, K. (2001). *Changing perspectives on good language learners*. En *TESOL Quarterly* (pp. 307-322), 35 (2).

Nubiola, J. (2000). *El valor cognitivo de las metáforas*. En Pérez-Ilzarbe & Lázaro, R. (ed.), *Verdad, Bien y Belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*. Cuadernos de Anuario Filosófico (pp. 73-84), 103. Colombia: Pamplona.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunes Marchesan, M. T. & Gonçalves Ramos, A. (2014). *Língua, fronteira e o ensino de português como língua estrangeira*. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n2p178>.

O'malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oberg, K. (1954 [1951]). *Culture Shock*. En DuBois, C. (ed.), At the first Midwest regional meeting of the Institute of International Education. 28, Chicago.
- Olson, D. (1995). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En Olson, D. R. & Torrance, N. (org.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-357). Barcelona: Gedisa.
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ortiz, C. (2004). *La ciudad es para ti* (pp. 19 -35). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Paganini, G. (1994). *Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue*. En *Les Langues Modernes* (pp. 9-17), 4.
- Pageau, D.-H. (1982) *De l'imagerie culturelle au mythe politique: Astérix le Gaulois* (pp. 437-444). En *Actas del Colloque International de Clermont Ferrand, 1982*. Universidad de Clermont II, 1982, 13.
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct*. En *Review of Educational Research* (pp. 307-332), 62 (3).
- Pajares, M. F. (1993). *Preservice Teacher's Beliefs: A Focus for Teacher Education*. En *Action in Teacher Education* (pp. 45-54), 15 (2).
- Palincsar, A. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. En *Cognition and Instruction* (pp. 117-175), 1.
- Palincsar, A. *et al.* (1991). Examining the Context of Strategy Instruction. En *Remedial and Special Education (RASE)* (pp. 43-53), 12 (3).
- Palincsar, A., Brown, A. L. & Campione, J. (1993). *First grade dialogues for knowledge acquisition and use, contexts for learning*. En Forman, E., Minick, N. & Stone, C. (ed.), *Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 26-35). Nueva York: Oxford University Press.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Palou, J. & Fons, M. (2008). *Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo*. En Lino, J. (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 295-328). Madrid: La Muralla.
- Palou, J. & Fons, M. (2010). *Metacognició i històries de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna*. En *L'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach* (ed.), *Multilingüisme i pràctica educativa* (pp. 255-260). Girona: Universitat de Girona. Recuperado de: http://web.udg.edu/ice/simposi/6simposi_despres/doc/re_ipalou.pdf.
- Palou, J. & Fons, M. (2011). *Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües*. Recuperado de: http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/3_Historias%20de%20vida%20y%20reflexividad.pdf.

Panther, K. U. & G. Radden (1999) (ed.), *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Papafragou, A. (1996). *On metonymy*. En *Lingua* (pp. 169-195), 99 (4).

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Paricio Tato, M. S. (2012). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En *Porta Linguarium*, 21. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf.

Paricio, M. S. (2004). *Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado*. En *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 1-12), 34 (4).

Parsons, T. *et al.* (1953). *Apuntes Sobre la Teoría de la Acción*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pascual, E. (2012). *Los espacios mentales y la integración conceptual*. En Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (ed.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 147-166). Barcelona: Anthropos.

Passarelli, A. M. & Kolb, D. A. (2012). *Using experiential learning theory to promote student learning*. En Vande Berg, M., Paige, R. M. & Lou, K. H. (ed.), *Student learning abroad: what our students are learning, what they are not, and what we can do about it* (pp. 137-161). Sterling: Stylus.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.

Pavlenko, A. (2002). *Bilingualism and Emotions*. En *Multilingua* (pp. 45-78), 21/TESOL Quarterly (pp. 213-218), 36 (2).

Pavlenko, A. (2007). *Autobiographical Narratives as Data in Applied Linguistics*. En *Applied Linguistics* (pp.163-188), 2 (28).

Peaty, D. (1987). *False beginners: who are they and what to do with them*. En *The Language Teacher* (pp. 4-5), 11 (14).

Peirce, Ch. S. (1991). *El hombre, un signo*. Madrid: Alianza.

Pekarek, S. (1997). *Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants*. En Matthey, M. (org.), *Les langues et leurs images* (pp. 203-210). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro. Brasil: UERJ.

Pereira, M. E. (2002). *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: E P. U.

Pérez Hernández, L. & Ruiz de Mendoza, F. J. (2011). *A Lexical-Constructional Model account of illocution*. En *Vigo International Journal of Applied Linguistics* (pp. 99-138), 8.

- Pérez Martín, M. C. (1996). *Linguistic and communicative competence*. En McLaren, N. & Madrid, D.,
A Handbook for TEFL. Marfil: Alcoy.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez-Peitx, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/586075>
- Pérez-Peitx, M., Civera, I. & Palou, J. (2018). *Awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education*. En Kalaja, P. & Melo-Pfeifer, M. (ed.), *More than words: The lives and worlds of multilinguals* (cap. 13). Bristol: Multilingual Matters.
- Pérez-Peitx, M., Civera, I. & Palou, J. (2019). *The awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education. More than words*. En Kalaja, P. & Melo-Pfeifer, S. (ed.), *Visualising multilingual lives: more than words* (cap. 3). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pievi, Néstor R. & Echaverry, E. P. (2004). *Las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos*. Comunicación presentada en el Primer Congreso de Educadores de Mercosur, patrocinado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, y celebrado en la ciudad de Mar del Plata, del 17 al 20 de junio de 2004.
- Piller, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Tesis de Maestría. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tesis Doctoral, Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8112/1/247487.pdf>.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: SUNY Press.
- Porcher, L. (1997). *Lever de rideau*. En: G. Zarate y M. Candelier (org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Collection NeQ, Rencontres en didactique des langues, 2. París: Didier. (pp.11-28).
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. París: Didier.
- Possenti, S. (2003). *Sin título*. En Xavier, A. C. & Cortez, S. (org.), *Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias da Linguística* (pp. 159). São Paulo: Parábola Editorial.

Prasad, G. (2014). *Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of the visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities*. En *Canadian Journal of Applied Linguistics* (pp. 55-71), 17 (1).

Pratt, D. (1993). *Andragogy after twenty-five years. New directions for adults and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Puchta, H. (1999). *Creating a learning culture to which students want to belong to: the application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching*. En Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 790-791). Cambridge: Cambridge University Press.

Py, B. (2004). *Pour une approche linguistique des représentations sociales*. En *Langages* (pp. 6-19), 154. Recuperado de: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_943.

Ragin, C. & Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Nueva York, Cambridge University Press.

Rakova, M. (2003). *The Extent of the Literal: Metaphor, Polysemy and Theories of Concepts*. Londres: Palgrave Macmillan.

Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. En ASELE. Colección monografías, 10. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/62075/00820092000061.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ramos Sollai, S. R. (2011). *Identidade Brasileira tipo exportação: Estudos de casos no ensino de PLE*. São Paulo. Recuperado de: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Letras/Cadernos_vol.11/Silvia_Regina_Ramos_Sollai.pdf.

Ramos, C. & Llobera, M. (2009). *“Me gustó, porque era una enseñanza viva...” : creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. un estudio de caso*. En *Porta Linguarium* (pp. 123-140), 14. Disponible en: <https://docplayer.es/147285839-Carmen-ramos-universitat-wurzburg-miquel-llobera-universitat-de-barcelona.html>.

Reid, J. (ed.) (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Reid, J. (ed.) (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents.

Resnick, L. (1989). *Introduction*. En Resnick, L. (ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 1-24). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Reyes, G. (1998). *El abecé de la Pragmática*. Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros.

Reynolds, P. D. (1982). *Ethics and Social Science Research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Richards, J. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1984). *The secret life of methods*. TESOL Quarterly, 18 (1), 7-23.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (2001) *Approaches and methods in language teaching* (2nd Edition). Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. En Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan.
- Rico, A. M. (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*. Porta Linguarum (pp. 79-94), 3.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Riessmann, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Riessmann, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Riley, P. (1997). *'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning*. En Mélanges CRAPEL (pp. 125-153), 23.
- Rimbert, E. (1995). *Image, statut et désir de la langue française*. En *Le Français dans le Monde* (pp. 23-29), número extraordinario.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2001). *La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea*. En Byram, M. & Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 242-253). Madrid: Cambridge University Press.
- Roberts, C. *et al.* (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodríguez Gómez, G. *et al.* (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). *Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (pp. 119-130), 39.
- Rogers, C (1992). *El proceso de convertirse en persona*. México. Paidós.

- Rogers, E. M., Hart, W. B. & Miike, Y. (2002). Edward T. Hall and the history of intercultural communication: *The United States and Japan*. Keio Communication Review (pp. 3-26), 24 (3).
- Rokava, I. (2013). *The relationship between conceptual metaphor and culture*. Intercultural Pragmatics (pp. 315-339), 10 (2).
- Rosch, E. (1973). *Natural Categories*. En Cognitive Psychology (pp. 328-50), 4.
- Rosch, E. (1977). *Human Categorization*. En Warren, N. (ed.), Studies in Cross-cultural Psychology (pp. 1-49). Londres: Academic Press.
- Rosch, E. (1978). *Principles of categorization*. En Rosch, E. & Lloyd, B. B. Cognition and Categorization (pp. 27-48). Hillsdale: Erlbaum.
- Rosch, E. (1983). *Prototype classification and logical classification*. En Scholnik, E. (ed.), New Trends in Cognitive Representation, Challenges to Piaget's Theory (pp. 73-86). Hillsdale: Erlbaum.
- Rosch, E. & C. B. Mervis. (1975). *Family resemblances, Studies in the internal Structure of Categories*. En Cognitive Psychology (pp. 573-605), 7.
- Rossi-Landi, F. (1970). *El lenguaje como trabajo y como mercado* [título original: Il linguaggio come lavoro e come mercato, 1968]. Caracas: Monte Ávila editores.
- Rossmann G. B. & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. California: Sage Publications.
- Rubio Alcalá, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de un idioma*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ruiz de Elvira, A. (2000). *Mitología Clásica*. Madrid: Gredos.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (1998). *On the nature of blending as a cognitive phenomenon*. En Journal of Pragmatics (pp. 259-274), 30 (3).
- Ruiz de Mendoza, F. J. (1997). *Metaphor, metonymy and conceptual interaction*. En Atlantis – Revista de la Asociación Española de Estudios Anglonorteamericanos (pp. 281-295), 19 (1).
- Ruiz de Mendoza, F. J. (1999). *Introducción a la Teoría Cognitiva de la Metonimia*. Granada: Granada Lingüística.
- Ruiz de Mendoza, F. J. (2011). *Metonymy and cognitive operations*. En Benczes, R., Barcelona, A. & Ruiz de Mendoza, F. J. Defining Metonymy in Cognitive Linguistics. Towards a consensus view (pp. 103-123). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge: Londres/Nueva York: Taylor y Francis e-Library.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.

- Sackman, S. (1989). *The role of metaphors in organizations transformation*. En Human Relations (pp. 463-485), 42.
- Sahlins, M. (2005). *Culture in Practice: Selected Essays: Collected Essays*. Massachusetts: Zone Books.
- Said, E. W. (1996). *Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología*. En: González Stephan, B. (org.), *Cultura y Tercer Mundo*, 1. Cambios en el saber académico (pp. 23-59). Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Said, E. W. (1998). *Entre dos mundos*. En Fractal (pp. 93-112), 9.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer el Análisis de Discurso*. En Revista electrónica Cinta de Moebio (pp. 207-224), 41. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso, Chile). Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.html>.
- Santi, M. F. (2013). *La ética de la investigación social en debate*. Tesis de Maestría, Flacso, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/5927>.
- Santiago De Sousa, L. (2009). *Imagens do brasileiro construídas pelo estrangeiro: dos estereótipos nas expressões qualificativas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Santiago, J. J. et al (2007). *Time (also) flies from left to right*. En Psychonomic Bulletin and Review (pp. 512-516), 14.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Cuadernos de Didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Cultura y poder en la organización escolar*. En Santos Guerra, M. A. *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar* (pp. 199-298). Málaga: Aljibe.
- Santos, M. F. S. & Almeida, L. M. (org.) (2005). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: UFPE.
- Santos, P. (1999). *O ensino de Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática*. En Cunha, M. J. & Santos, P. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros* (pp. 47-57). Brasília, UnB.
- Saussure, F. (1916). *Cours de Linguistique Générale*. París/Lausanne: Payot.
- Saussure, F. (1997). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sayago, S. (2007). *La metodología de los estudios críticos del discurso*. En Santander, P. (ed.), *Discurso y crítica social* (pp. 45-59). Santiago: E.O.C.
- Schinke-Llano, L. (1995). *Reenvisioning the second language classroom: A Vygotskian approach*. En Eckman, F., Highland, D. Lee, P., Milcham, J. & Weber, R. (ed.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 21-28). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schmidt, A. (2011). *Imagens das Línguas e Afetividade em Contexto Escolar. Um Estudo sobre o Alemão*. Tesis Doctoral. Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7300/1/tese.pdf>.
- Schubauer-Leoni, M. A. & Dolz, J. (2004). *Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'École*. En Bronckart, J.-P. & Gather Thurler, M. (dir.), Dans *Transformer l'école* (pp. 147-168). Collection: Raisons éducatives. Éditeur: De Boeck Supérieur.
- Schumann, J. (1998). *The neurobiology of affect in language*. En *Language Learning* (pp. 527-549), 48 (1).
- Schumann, J. (1999). *A neurobiological perspective on affect*. En Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H. (2009). *Teorías del Aprendizaje*. Madrid: Acervo General-ITESO.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Londres: Sage.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL X, 209 -230.
- Sercu, L. (2002). *Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development*. En *Language, Culture and Curriculum* (pp. 61-74), 15 (1).
- Sercu, L. (2005). *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World*. En Sercu, L., Bandura, E., Castro, P. Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez García, M. del C. & Ryan, P., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Simsek, H. (1997). *Metaphorical images of an organization: the power of symbolic constructs in reading change in higher education organizations*. En *Higher Education* (pp. 283-307), 33.
- Sinha, C. & Rodríguez, C. (2008). *Language and the signifying object: from convention to imagination*. En Zlatev, J, Racine, T., Sinha, C. & Itkonen, E. (ed.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity* (pp. 357-378). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Soderberg, A. M. (1995). *Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition*. En *Intercultural Competence*, 2.
- Somers, M. (1992). *Narrativity, narrative identity, and social action: Rethinking English working-class formation*. *Social Science History* (pp. 591-630), 16 (4).
- Soriano, C. (2012). *La metáfora conceptual*. En Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J., *Lingüística Cognitiva* (pp. 97-121). Barcelona: Anthropos.

- Sousa Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Spencer, S. (2011). *Visual research methods in the social sciences*. Nueva York: Routledge.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995 [1986]). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Spolsky, B. (1980). *The scope of educational linguistics*. En Kaplan, R. B. (ed.), On the scope of educational linguistics (p. 553-565). Newbury House: Rowley.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steen, G. J. (2007). *Finding Metaphor in Grammar and Usage: A Methodological Analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Stefanowitsch, A. & S. Gries (ed.) (2005). *Corpora in Cognitive Linguistics: Conceptual Mappings*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Stefanowitsch, A. & S. Gries (ed.) (2006). *Corpus-based Approaches to Metaphor and Metonymy*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Steinberg, S. H. & Kincheloe, J. L. (2000). *Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna*. En Steinberg, S. H. & Kincheloe, J. L. (org.), Cultura infantil y multinacionales (pp.15-45). Madrid: Morata.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. En Journal of Social Issues (pp. 407-424), 56 (3). Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
- Stevick, E. (1996). *Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Stevick, E. (1998). *Affect and the cost of correctness*. En IATEFL Issues (pp. 10-11), 145.
- Storti, C. (1990). *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Svarstad, L. K. (2016). *Teaching interculturality: developing and engaging in pluralistic discourses in English language teaching*. Dinamarca: Aarhus Universitetsforlag. Recuperado de: <https://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2349116078>.
- Swan, M. (1981). *False beginners*. En Johnson, K. & Morrow, K. (ed.), Communication in the classroom. London: Longman.

- Taft, R. (1977). "Coping with Unfamiliar Cultures", N. Warren (ed.), *Studies in Cross-cultural Psychology*, vol. 1, Londres: Academic Press, 121-153.
- Talmy, L. (2000). *Towards cognitive linguistics*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Tannen, D. (1996) *Gender and Discourse*. Nueva York/Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J. R. (1999). *Cognitive semantics and structural semantics*. En Blank, A. & Koch, P., *Historical Semantics and Cognition* (pp. 18-48). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tendahl, M. (2009). *A Hybrid Theory of Metaphor: Relevance Theory and Cognitive Linguistics*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Tenorth, H-E. (1999). *Zur Rezeption feministischer Theorie Impulse in der Erziehungswissenschaft*. En Von Braunmühl, C., *Der blockierte Dialog. Zur Rezeption feministischer Theorie-Impulse im Wissenschaftsbetrieb* (pp. 95-114). Berlín: Berlin Verlag.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire: études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Tesis doctoral. Université de Genève, Ginebra. Recuperado de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:711>.
- Todorov, T. (2013). *Elogio de lo cotidiano*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tonon, G. (2011). *La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en Ciencia Política y Ciencias Sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral*. En *Revista KAIROS*, 15 (27). Universidad Nacional de San Luis.
- Toro, M. (2008). *La heterotopía en Michel Foucault como concepto estético*. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/45/.
- Torres, R. L. (2008). *A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol*. Tesis de Fin de Curso. Instituto de Letras, UFRGS.
- Touraine, A. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tournadre, J. (1997a). *L'image de l'Allemagne dans les manuels d'allemand en France*. En *Cahiers Pédagogiques* (pp. 45-46), 359.
- Tournadre, J. (1997b). *Politique et image de l'Allemagne dans les manuels*. En *Les Langues Modernes* (pp. 26-35), 4.

Trapiello, A. (2016). *Las cosas por su nombre*. En Magazine Digital, 10 julio 2016. Recuperado de: <http://www.magazinedigital.com/opinion/las-cosas-por-su-nombre>.

Trim, J. L. *et al.* (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.

Trujillo Sáez, F. (2008). *Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes*. En Ballano, I. (coord.), I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante (pp. 61-70). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Tschoumy, J. A. (1997). *Introduction: une thématique nouvelle*. En Matthey, M. (org.), *les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Paper presented at the Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Recuperado de: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.

Tumposky, N. R. (1991). *Student beliefs about language learning: A cross-cultural study*. Carleton Papers in Applied Language Studies (pp. 50-65), 8.

Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Ullman, S. (1965). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.

Unamuno, M. (2006). *Por Tierras de España y Portugal*. Madrid: Alianza Editorial.

Valenzuela, J. (2009). *What empirical work can tell us about Primary Metaphors*. Quaderns de Filologia. Estudis linguistics (pp. 235-249), 14.

Valenzuela, J. *et al.* (2012). *La semántica cognitiva*. En Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. *Lingüística Cognitiva* (pp. 41-68). Barcelona: Anthropos.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria* (pp. 31-75). Barcelona: GEDISA.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.

Van Ek, J. A. (1993). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). *Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions*. En *Journal of Technology and Teacher Education* (pp. 571-596), 10 (4).

Van Hooff, A. & Korzilius, H. (2000). *La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales*. En Bordo, M. *et al.*, *Español para fines específicos*. Actas del I Congreso Internacional del Español para Fines Específicos, Amsterdam. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0007.pdf.

- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second language classroom research*. Londres: Longman.
- Van Teijlingen, E. R. & Hundley, V. (2001). *The importance of pilot studies*. En Social Research Update, University of Surrey, 35. Recuperado de: <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/the-importance-of-pilot-studies-2>.
- Vanhulle, S. (2004). *L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi*. Repères (pp. 13-32), 30.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vásquez Recio, C. (1999). *El uso de las metáforas en el aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41021705005.pdf>.
- Vasseur, M. T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. En Moore, D. (ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 133-148). Paris: Didier.
- Vasseur, M. T. & Grandcolas, B. (1997). *Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère: le français dans l'enseignement secondaire britannique*. En Matthey, M. (org.), *Les langues et leurs images* (pp. 1-29). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Vattimo, G. (1999). *Crítica – estructuralismo – hermenéutica – heterotopía. El estructuralismo y el destino de la crítica*. En *Insomnia*, Montevideo, 85.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Verón, E. (1984). *Semiosis de lo ideológico y del poder*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Verón, E. (1998). *Semiosis social*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vieira, F., Moreira, M. A., & Peralta, H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006–2011): Its transformative potential. *Language Teaching*, 47, 191-227
- Vilà Baños, R. (2006). *La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural*. *Revista de Investigación Educativa* (pp. 353-372), 24 (2).
- Vilà Baños, R. (2007). *La comunicación intercultural. Materiales para educación secundaria obligatoria*. Madrid: Nancea.
- Vilà Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Estudio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Voloshinov, N. (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Mass Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. En Obras escogidas II. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Walker, R. (1983). *La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*. En Dockrell, W. B. & Hamilton, D. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (ed.), Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, D. & Paul, R. (1998). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington: American Federation of Teachers.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse*. Londres: Routledge.
- Walsh, C. (2005). *¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?* En La Interculturalidad en la educación (pp. 4-7). Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005. Recuperado de: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/03/120319.pdf>.
- Warnier, J-P. (2001). *La mundialización de la cultura*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). *Ethnography*. En ESL: Defining the essentials. Tesol Quarterly (pp.575-592), 22 (4).
- Weinrich, H. (1976). *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.
- Wells, J. & Pappenheim Murcia, R. (1996). *El hablante nativo: un término y concepto que necesita ser recontextualizado*. Ponencia presentada en el I Coloquio Nacional de Estudios del Discurso. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Escuela de Lenguaje y Literaturas. Universidad del Valle, Cali. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17053/17911>.
- Wenden, A. L. (1987). *How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners*. En Wenden, A. L. & Rubin, J. (ed.), Learner Strategies in Language Learning (pp. 103-117). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

- Widdowson, H. (1998). *Aspectos de la enseñanza del lenguaje*. En Mendoza Fillola, A. Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 1-15). Barcelona: Horsori.
- Willems, K. (2011). Meaning and interpretation: The semiotic similarities and differences between Cognitive Grammar and European structural linguistics. En *Semiotica* (pp. 1-50), 185.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Oxford: Oxford University Press
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). *Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences*. En *Global Networks* (pp. 301-334), 2 (4).
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Nueva York: MacMillan.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1995a). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1995b). *Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa*. En *Temps d'Educació* (pp.107-131), 14.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.
- Wundt, W. (1880). *Logik: Eine Untersuchung der Prinzipien der Erkenntnis und der Methoden Wissenschaftlicher Forschung*. Stuttgart: Enke.
- Wynants, B. (2002). *Les francophones face à leur image. Les représentations des compétences plurilinguistiques des francophones*. Paris: Éditions Duculot.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. En *Inomics* (pp. 296-306), 1.
- Yanaprasart, P. (2002). *La dynamique des représentations dans les contacts interculturels*. En Yanaprasart, P. (ed.), *Communiquer en milieu interculturel. Travaux neuchâtelois de linguistique* (pp. 59-79), 36.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres, SAGE.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. Nueva York: Guilford.

Yllesca, J. C. T. (2017). *Lenguaje, pensamiento y enseñanza de una lengua extranjera*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4889747>.

Zarate, G. (1995). *La problématique de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux d'entre-deux. La politique linguistique et culturelle de l'Europe*. En Briane, C. & Cain, A. (org.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?* (pp. 11-16). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Zarate, G. (1997). *La notion de représentation et ses déclinaisons*. En Zarate, G. & Candelier, M. (org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Collection NeQ, *Rencontres en Didactique des Langues* (pp.5-10), 2. Paris: Didier Erudition.

Zarate, G. (2003). *Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences*. En Byram, M. (ed.), *Intercultural competence* (pp. 84-117). Estrasburgo: Council of Europe.

Zizek, S. (2003). *Ideología*. Buenos Aires: FCE.

Zlatev, J. (2005). "What's in a schema? Bodily mimesis and the grounding of language". En Hampe, B., *Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics* (pp. 313-343). Berlín: Mouton de Gruyter.

Zlatev, J. (2007). *Embodiment, language and mimesis*. En Ziemke, T., Zlatev, T. J. & Frank, R., *Body, Language and Mind* (pp. 297-338), 1: Embodiment. Berlín: Mouton de Gruyter.

Zlatev, J. (2008). *The dependence of language and consciousness*. En *Journal of Consciousness Studies* (pp. 34-62), 15 (6).

Zlatev, J. (2010). *Phenomenology and cognitive linguistics*. En Schmicking, D. & Gallagher, S., *Handbook of Phenomenology and Cognitive Sciences* (pp. 415-446). Dordrecht/Nueva York: Springer.

Zlatev, J. (2011). *From cognitive to integral linguistics and back again*. En *Intellectica* (pp. 125-147), 56.

Anexos

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>



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