

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

¿Qué imágenes asocian los aprendientes adultos de PLE al idioma y a sus hablantes? Artículo de Danielli Neves Matias Santos. Praxis educativa, Vol. 26, No 2 mayo – agosto 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-25. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260219>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



¿Qué imágenes asocian los aprendientes adultos de PLEⁱ al idioma y a sus hablantes?

What images do adult PLE learners associate with the language and its speakers?

¿Que imagens os alunos adultos de PLE associam à língua e seus falantes?

Danielli Neves Matias Santos

Universitat de Barcelona, España

dani.neves78@gmail.com

ORCID 0000-0001-5187-753X

Recibido: 2021-10- 21 | **Revisado:** 2021-12-04 | **Aceptado:** 2022-03-04

Resumen

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

Palabras clave: Sociolingüística; enseñanza de lenguas extranjeras; portugués: representación social; multilingüismo.

Abstract

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

Keyword: Sociolinguistic; foreign language teaching; portuguese; social representation; multilingualism.

Resumo

Adotando uma perspectiva sociolingüística, este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado, sobre a evolução das representações associadas à língua portuguesa por estudantes adultos multilíngues na cidade de Barcelona Espanha. A proposta de estudo foi dividida em três fases: na primeira, identificou as representações produzidas pelos estudantes nas diferentes etapas do processo de aprendizagem entre 2016 e 2019, usando diferentes ferramentas metodológicas; a segunda consistiu em analisar as amostras identificadas na fase anterior, mostrando os indicadores que determinaram a evolução ou não das representações observadas; e a terceira e última consistiu em comparar o impacto ou não dessas representações em diferentes estágios de aprendizagem do idioma português. A proposta procurou não só identificar o que os estudantes pensavam, mas principalmente entender como essas representações poderiam interferir no processo de aprendizagem, para a partir daí, refletir sobre uma adaptação metodológica na prática docente. Os resultados indicaram que as representações foram o mecanismo motivador da aprendizagem da língua.

Palavras chaves: Sociolingüística; ensino de línguas estrangeiras; português; representação social; multilingüismo.

Introducción

La investigación se enmarcó un estudio interdisciplinario, que abordaba el pensamiento de los aprendientes desde la perspectiva de la sociolingüística, extrayendo, además, de otras áreas del conocimiento como la Lingüística, la Enseñanza de Idiomas, la Psicología y la Antropología, en los que se basaba la naturaleza del estudio.

En una investigación que tenía como objetivo identificar la evolución de las representaciones de aprendientes plurilingües, el tema de las representaciones de las lenguas fue un punto clave ya que conservaba la idea del objeto de la investigación: las representaciones/imágenes. Por ello, se ha tomado el concepto de “imágenes de las lenguas en la comunicación intercultural”, de las autoras Araújo e Sá (2015). Según as, las imágenes son construcciones sociales creadas por individuos y grupos sus historias de vida y trayectorias y asumen funciones semióticas, cognitivas y afectivas. Las imágenes, que surgen y constituyen actividades del lenguaje, son evolutivas, cambiantes y moldeables en interacción, en dinámicas que no pueden aislarse de sus circunstancias de producción ni del contexto más amplio en el que se encuentran: creación y circulación. Dichas imágenes no son estables, sino que evolucionan debido a la influencia de los discursos sociales, en particular los transmitidos por los medios de comunicación, que a su vez están influenciados, entre otros, por factores históricos, económicos, políticos y sociales. Además, las imágenes influyen en las prácticas del lenguaje y la educación lingüística, por lo que es importante conocerlas para poder intervenir sobre ellas desde una perspectiva de diversificación que favorezca las relaciones de los sujetos con las lenguas y la comunicación. En este sentido, a lo largo de este artículo utilizamos el término imagen o imágenes teniendo en cuenta el paradigma presentado anteriormente.

Contexto social del estudio

La presencia de diferentes idiomas en el aula de Portugués Lengua Extranjera debe entenderse como un aspecto enriquecedor, característico de la realidad del aula. La estructura de la sociedad occidental, en concreto la catalana, definida por el crecimiento demográfico y el efecto de la constante movilidad de los individuos, convierte a las comunidades en un conglomerado de lenguas y culturas. Este panorama implica que la realidad de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es cada vez más diversa desde el punto de vista lingüístico y cultural. Por este motivo, es necesario investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas desde la perspectiva de contextos plurilingües.

En este caleidoscopio lingüístico y cultural, es necesario valorar y permitir la construcción de un entorno cohesionado por sujetos respetuosos con la lengua y la cultura ajenas. Este contexto requiere un abanico de conocimientos diversificado, tanto desde la perspectiva docente como desde la perspectiva del aprendiente, por lo que el contexto bilingüe catalán es, para este estudio, la primera forma de entender la pluralidad en el aula del Portugués Lengua Extranjera. Por eso, este estudio se enmarca en una realidad plurilingüe e intercultural.

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

Marco teórico

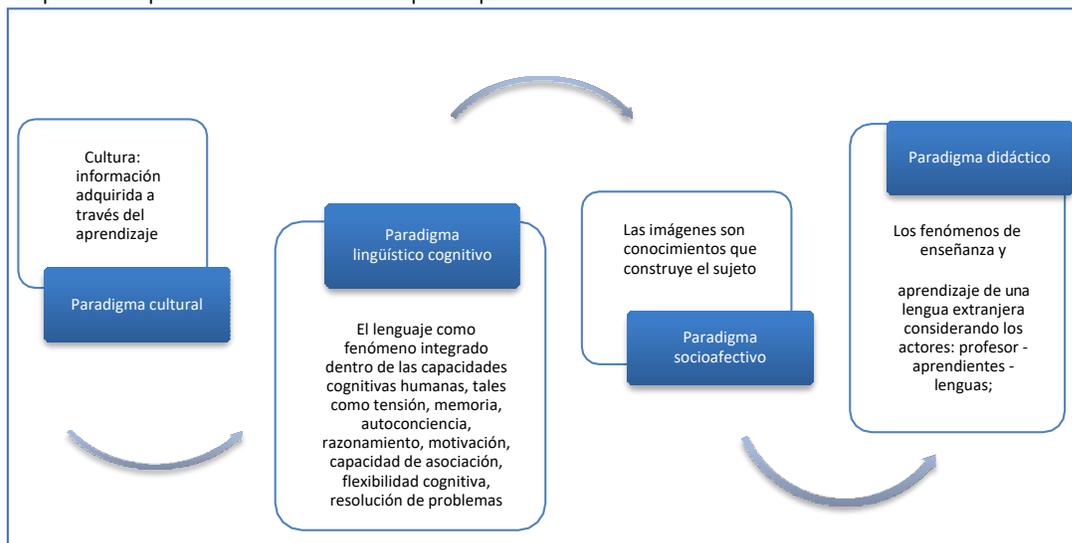
Las imágenes influyen en las formas de pensamientos, comportamientos y acciones, por lo que es necesario que los aprendientes y profesores de Portugués Lengua Extranjera tengan espacio para reflexionar, ser conscientes y reformular sus imágenes sobre el otro, su lengua y su cultura mientras aprenden.

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

El estudio se apoya en un marco teórico que entrecruza aspectos de teorías, enfoques, conceptos, categorías y algunos estudios previos más relevantes en diferentes áreas del conocimiento, para 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 Portugués Lengua Extranjera. En términos generales, se ha elaborado el marco teórico de la investigación a partir de la lectura interpretativa y el diálogo con los autores de los discursos relevantes para los objetivos de esta investigación. Primero, situándose en el paradigma de la Psicología Social europea, fundamentalmente en el desarrollo sobre las representaciones sociales de Moscovici (1981), Jodelet (1984) y Moliner (1996), quienes las entendieron como imágenes sociales siendo este el punto de referencia que articuló la idea central del trabajo de investigación doctoral en el campo de la Didáctica de las lenguas. Segundo, entendiendo el lenguaje como consecuencia de una actividad dirigida a un propósito basado en la Teoría de la Actividad de Luria (1980) y Engeström (1999 1999b). En tercer lugar, posicionando el aprendizaje de lenguas extranjeras como un proceso social en el ámbito de un entorno cultural, situándonos así en el modelo de psicología sociocultural de Wertsch (1991). Cuarto, partiendo del paradigma del análisis de la interacción de Kerbrat-Orecchioni (1990 1992 2005), a través del cual se despliegan los procesos de aprendizaje (es decir, se analiza la interacción, que es lo que da lugar al aprendizaje). Y, finalmente, en el campo de la etnografía, seguiremos la propuesta educativa postulada por Cambra (2003), que concibe las actividades de los individuos y sus acciones en contextos culturales específicos. La Figura 1 a continuación, resume las ideas del marco teórico.

Figura 1

Mapa conceptual: resumen de las principales ideas del marco teórico



Estudio empírico

Diseño metodológico de recolección de datos

Este artículo es el resultado de una investigación doctoral cualitativa e interpretativo-exploratoria, ya que los fenómenos sociales se conciben como multidimensionales y multifactoriales y se dividen en tres grandes partes de investigación. Presentamos a continuación una tabla resumen de estas fases con las principales preguntas de investigación:

Tabla 1

Preguntas planteadas durante las fases de investigación

| Fases de la investigación | Cuestiones planteadas |
|---------------------------|--|
| Preactiva | ¿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? |
| 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? |
| Postactiva | ¿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)

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

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

La Figura 2 a continuación resume el diseño del estudio con las fases de recopilación de datos.

Figura 2

Estructura de la investigación con base en la propuesta de Bolívar Botía et al. (2001)



Fuente: elaboración propia a partir de Bolívar Botía et al. (2001).

El perfil de los informantes

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

Según Helgesen (1987), el falso principiante comprende, en gran medida, el significado de la lengua que aprende, pero sus habilidades son muy limitadas a la hora de centrarse en la forma: Los falsos principiantes comprenden el significado de una buena cantidad de lenguaje y son capaces de participar en actividades controladas, basadas en la forma (precisión), pero sus habilidades son muy limitadas cuando se encuentran en situaciones centradas en el significado (fluidez)

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

False beginners versus aprendientes con una L1 lengua romance

Según Almeida Filho (1995), todas las lenguas derivadas del latín comparten palabras y estructuras en mayor o menor medida, pero la relación entre el portugués y el español es una de las más cercanas dentro de la familia románica, fácilmente perceptible, incluso por profanos de filología y lingüística románica. Como consecuencia de esto, surge la creencia de que, para los hispanohablantes, aprender portugués es muy fácil.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior, en este inciso la noción que asumimos de intercomprensión es una referencia obligatoria, ya que nos acercamos a las lenguas por habilidades disociadas, lo que permite optimizar esa proximidad tipológica que se traduce por una alta comprensión espontánea. Por ello, nos ubicamos en el paradigma de Carrasco Perea (2010), según el cual existe la necesidad de una visión caleidoscópica de la intercomprensión, la cual es en cierto modo multidimensional y, por tanto, podemos tratarla desde diferentes ángulos de los que el autor privilegia tres (y también los que asumimos en el estudio): primero, la intercomprensión como capacidad individual, una especie de potencialidad y competencia para revelar; en segundo lugar, la intercomprensión en su vertiente de práctica social: tangible, cotidiana y real en determinadas regiones o áreas del continente, pero que puede (e incluso debe) ser promovida en otras áreas internacionales de comunicación e interacción; y finalmente la intercomprensión como propuesta didáctica que presupone una línea de investigación y principios metodológicos específicos.

Esto es lo que señala Almeida Filho (1995) al afirmar que la percepción de familiaridad entre las lenguas latinas se debe en la comprensión oral a la casi perfecta equivalencia de sistemas vocales: como las vocales nasales del francés, que permiten identificar las palabras en la fonética encadenar desde los primeros contactos con el nuevo idioma. Asimismo, la correspondencia estructural y las coincidencias léxicas son sorprendentes; tanto es así que el hablante tiene la sensación inmediata de comprender el otro idioma y poder hablarlo sindemasiado esfuerzo. Sin embargo, a medida que el contacto se profundiza, surgen dificultades insospechadas por ejemplo, las afinidades a menudo conducen a sutiles divergencias.

Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos se basan en las teorías expuestas en el marco teórico y las características de las actividades realizadas y sus resultados en el proyecto piloto por ejemplo, las últimas teorías de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas como Kalaja (2013) Kalaja (2015 2016), pero al mismo tiempo tienen características diferentes en cuanto a la interpretación de estas teorías, la metodología acercamiento y los destinatarios. Se ha intentado establecer, de la forma más coherente posible, los criterios para acotar y hacer una selección de datos que sirvan al propósito.

En un primer momento se ha optado por ceñirse en el análisis a las narrativas verbales y visuales de manera superficial, en su conjunto, y luego, partiendo de Bolívar Botía (2001), hacer un análisis más exhaustivo, es decir, la historia de cada sujeto como caso individual, analizando los soportes estructurales de cada narrativa clasificándolos, comparándolos y ordenándolos, sintetizándolos a través de categorías de análisis de contenido. Estas categorías son de dos órdenes: el orden de tiempos y espacios; y el orden de los universos de creencias y evaluaciones sobre los primeros. Según Bolívar Botía (2001), el estudio vertical se contrasta/consensa durante el ciclo de actividades, y da lugar a un perfil biográfico o en la formulación de la forma identitaria.

Dado el carácter cualitativo de la investigación, también se ha trabajado con la observación de las clases y la elaboración 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 una base de datos, y las actividades estaban pensadas básicamente para cada grupo específico, según el nivel de portugués de los alumnos en ese momento.

En vista de esta diversidad y considerando la adecuación con el marco teórico de investigación, se ha seleccionado las siguientes actividades del estudio longitudinal y consecuentemente, para la formación de la base de datos en el estudio longitudinal:

- **Curso 2016-2017 nivel A1.2/A2.1: primer curso de tres**
 - a) Encuesta en línea Primer contacto a fin de hacer un mapeo del perfil de los sujetos participantes del estudio.
 - b) Narrativa visual Sobre lo que piensan los aprendientes acerca del aprendizaje de portugués.

- c) 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 A2.2/B1.1: segundo curso de tres**
 - a) Narrativa visual Sobre el significado de aprender portugués y las de los aprendientes sobre lo que es la lengua portuguesa. El objetivo de esta tarea ha sido observar qué ha cambiado o no curso pasado.
 - b) 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 curso pasado.
 - c) *Focus group* Discusión sobre la temática del aprendizaje de portugués, en la 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 B1.2/B2.1: tercer curso de tres**
 - a) 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.
 - b) 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 06.2000 (EQUALS-ALTE), España.
 - c) Entrevista individual Con los aprendientes que finalizaron el curso. Es decir, los aprendientes que han seguido en el curso desde el nivel A1 hasta el B2 (2016-2019).

También se ha optado por excluir las producciones de las asignaturas que se han ido incorporando al grupo a lo largo de los cursos y que no formaban parte del grupo del curso inicial 2016.

Recopilación de datos para análisis

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

Recordamos, una vez más, que el estudio longitudinal constituye la extensión del proyecto piloto (2016) en una primera etapa, se reveló lo que los aprendientes de Portugués Lengua Extranjera que viven en Barcelona piensan y sienten sobre la lengua portuguesa. Para obtener esta información, se utilizaron diferentes actividades con el grupo de un curso inicial intensivo de portugués, donde se creó un espacio en el que pudieron expresar lo que piensan

sobre la lengua portuguesa, es decir, donde pudieran surgir sus opiniones sobre el tema. El resultado de este estudio previo a la investigación doctoral ha servido como base-guía para el estudio longitudinal. Esta recolección de datos se realizó en una sola etapa (julio de 2016). Los participantes tuvieron la oportunidad de expresarse en español o catalán. Sin embargo, teniendo en cuenta el objetivo del proyecto piloto, se ha descartado un análisis profundo de sus datos.

El proyecto piloto

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

El proyecto piloto se justifica por su importancia como guía para la investigación. Ha consistido en acciones específicas, alcanzables en el corto plazo, que ponen en juego los principios, las formas de hacer las cosas: metodologías, enfoques, herramientas y agentes involucrados en el desarrollo del proceso de estudio.

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

De hecho, se ha asumido el proyecto piloto como eje vertebrador de esta investigación y el enfoque metodológico se ha derivado de su uso. La experiencia global del proyecto piloto nos ha proporcionado una evaluación global de la experiencia, las condiciones de aprendizaje y los sujetos involucrados en el proyecto. En secuencia, presentamos la tabla de descripción del curso del proyecto piloto.

Tabla 2

Detalles 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 19:30 a 21:30 hs. |
| 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 superficial |
| Manual de curso | Weiss, D. (2015). <i>Português para estrangeiros I</i> . UFJF. |

La transición del proyecto piloto al estudio longitudinal

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

La mecánica de la recopilación de datos ha sido identificar las imágenes y clasificarlas en grupos. Para ello, se ha centrado en las preguntas de investigación:

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

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

1. 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).
2. Grupo 2 las imágenes que hacían referencia a la relación emocional existente entre aprendizaje/idioma/cultura es decir, el placer/disgusto causado por el contacto con el PLE y sus hablantes. El impulso y la curiosidad en comparación con las culturas de lengua portuguesa. Las impresiones fonéticas, el ritmo, la entonación, el volumen, la musicalidad, la pronunciación (lengua bonita o fea).
 3. 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 autopromoción 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.

El estudio longitudinal

Una vez finalizado el proyecto piloto, contactamos con una escuela de idiomas ubicada en la ciudad de Barcelona. La coordinación del curso de portugués ha aceptado la presencia del investigador en las clases de portugués para observación, así como para acompañar al mismo grupo de aprendientes de Portugués Lengua Extranjera desde el nivel A1 hasta su nivel más avanzado. Al inicio de la investigación contamos con la observación de las clases hasta el nivel más avanzado (C1), pero los tres últimos alumnos del grupo inicial no han continuado con el curso, después de haber completado el nivel B2.1. Para mantener el anonimato de los participantes así como el de los profesores del curso se ha asignado a cada uno de ellos un nombre ficticio, lo que nos ha facilitado seguir los procesos de aprendizaje de cada uno de ellos. Destacamos que, en el estudio de campo longitudinal, el investigador solo participó como observador.

Contextualización del estudio longitudinal

La escuela objeto de la investigación es un centro público de aprendizaje de idiomas para adultos. Según los parámetros de la escuela, los propósitos de la enseñanza de la lengua que se imparten son: el desarrollo de la capacidad de los educandos en el uso efectivo de la lengua como vehículo de comunicación general; y el reconocimiento y respeto de la diversidad lingüística y cultural como herramienta de diálogo entre sujetos.

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

El curso objeto del estudio

Entre los diferentes tipos de cursos que existen en la Escuela, se ha acompañado los extensos cursos oficiales anuales. En los cursos oficiales, la matrícula oficial te da derecho a asistir a una clase de 145 horas por curso, y a realizar los exámenes correspondientes. Para poder matricularse en la escuela como aprendiz oficial se deben cumplir los siguientes requisitos: tener 16 años cumplidos antes del 31 de diciembre del año de matrícula; tener 14 años cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inscripción.

Se entiende por cursos oficiales los cursos presenciales que siguen el plan de estudios común a todos los colegios oficiales del Estado español y que conducen a la obtención de certificados oficiales.

Actividades realizadas en el estudio longitudinal

Las tareas desarrolladas por los aprendientes se han trabajado a lo largo de tres años lectivos, detallados a continuación

- **Curso 2016-2017 nivel A1.2/A2.1: primer curso de tres**
 - a) Encuesta formato en línea, realizada el 3 de octubre de 2016
 - b) Observación de las clases, realizada en las clases en que las actividades han sido aplicadas
 - c) Narrativa visual, realizada el 12 de diciembre de 2016
 - d) Texto reflexivo, semiestructurado, realizado el 26 de abril de 2017
- **Curso 2017-2018 nivel A2.2/B1.1: segundo curso de tres**
 - a) Observación de las clases, realizada en las clases en que las actividades han sido aplicadas
 - b) Narrativa visual, realizada el 9 de octubre de 2017
 - c) Texto reflexivo, semiestructurado, realizado el 24 de enero de 2018
 - d) *Focus group* (discusión con el grupo sobre un tema) realizada el 23 de mayo de 2018
- **Curso 2018-2019 nivel B1.2/B2.1: tercer curso de tres**
 - a) Observación de las clases, realizada en las clases en que las actividades han sido aplicadas
 - b) Narrativa visual, realizada el 3 de octubre de 2018
 - c) Biografía lingüística, realizada el 21 de enero de 2019
 - d) Entrevista individual con los tres últimos aprendientes del grupo, realizada el 8 de mayo de 2019 etapa final del curso

Los detalles se encuentran en los Anexos de este artículo.

Presentación de resultados

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

En respuesta a esta primera pregunta de investigación, se ha identificado entre 2016-2019 en la base de datos un total de 379 imágenes relacionadas con el idioma portugués. Dependiendo del tema evocado, se ha agrupado en tres categorías de imágenes, teniendo en cuenta dos componentes fundamentales que son, según Santos Almeida (2005), el componente cognitivo que se refiere a las imágenes de los sujetos, una forma del conocimiento sujeto a las reglas de los procesos cognitivos y afectivos del sujeto (Santos Almeida, 2005) y el componente social, en el que funcionan las relaciones entre el proceso de conocimiento individual y los procesos culturales y simbólicos. Estos procesos están definidos por condiciones sociales. El conocimiento del sentido común se basa en elaboraciones intelectuales que se introducen en el campo social y se expresan mediante representaciones.

El siguiente paso, tenemos las categorías organizadas en grupos de:

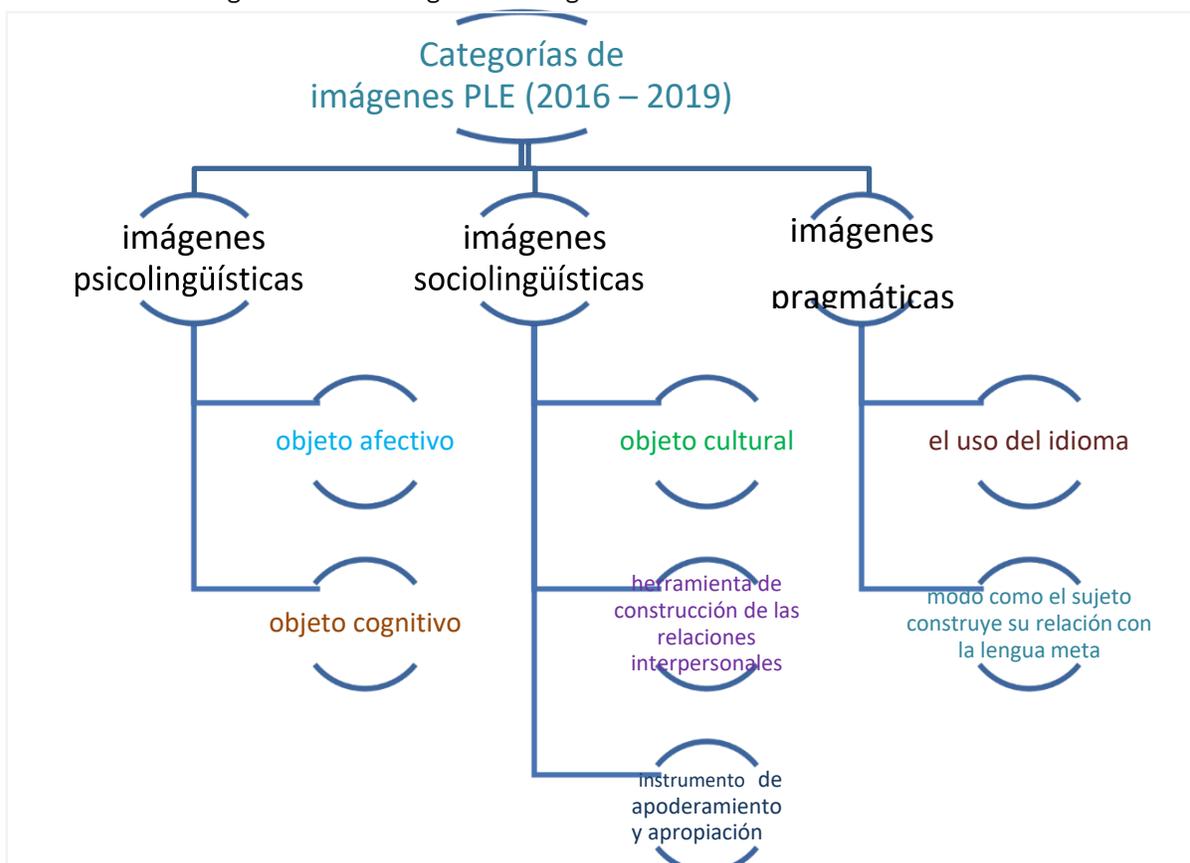
- Imágenes con dimensión psicolingüística. En esta categoría se ha agrupado, por un lado, las imágenes que representan a la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, aquellas que reflejan los mecanismos cognitivos involucrados en el procesamiento de la lingüística de la información, los factores psicológicos y neurológicos que permiten a los sujetos adquirir y comprender el lenguaje. Por otro lado, también se forma el grupo de imágenes que representan a la lengua portuguesa como objeto afectivo, es decir, las imágenes que reflejan las emociones que la lengua genera en el aprendiente o que siente hacia la lengua (en estas dos direcciones).
- Imágenes con una dimensión sociolingüística: esta categoría incluye cuatro tipos de imágenes. La primera imágenes que representan la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto cultural, es decir, la lengua reflejada en manifestaciones culturales (música, danza, gastronomía, literatura); el segundo tipo, imágenes que representan al portugués como herramienta útil en la construcción de relaciones interpersonales, en la comunicación de los sujetos; el tercer tipo, imágenes que reflejan el lenguaje como instrumento de empoderamiento, es decir, el poder que significa, para el sujeto, el hecho de dominar uno o más lenguajes frente a los demás integrantes de su entorno social; y el último tipo, imágenes que representan el lenguaje reflejado como objeto de apropiación, es decir, imágenes que reflejan elementos de la interacción/contexto social e institucional (micro y macro) en el proceso de aprendizaje mientras los aprendientes se apropian del lenguaje y representan ello, al mismo tiempo, en la afirmación de la identidad, en comparación con sus lenguas maternas o lenguas extranjeras.
- Imágenes con una dimensión pragmática: las imágenes que reflejan el uso y la funcionalidad de la lengua portuguesa, la relación del alumno con los demás hablantes de la lengua de destino, además de los aspectos pragmáticos (es decir, el uso y la relación que el alumno se mantiene con el idioma mientras lo aprende, por ejemplo, empatía o antipatía por los hablantes del idioma, etc.).

Los temas evocados por los informantes en cada actividad e individualmente han sido aislados y, a su vez, desglosados en categorías. Por ejemplo, si un informante ha declarado "Me gusta cómo

suenan el portugués", se ha considerado esta afirmación como parte del conjunto de imágenes que reflejan la lengua portuguesa como objeto afectivo; esta imagen, a su vez, es parte de la subcategoría de imágenes que componen la dimensión psicolingüística. Por tanto, la categoría a la que corresponde esta imagen es la psicolingüística. Lo delineamos a continuación en la Figura 3.

Figura 3

Síntesis de las categorías de las imágenes emergidas del análisis



Siguiendo las categorías creadas (Figura 3) en la investigación en las líneas siguientes presentamos las imágenes asociadas al idioma portugués según la base de datos

- La lengua portuguesa representada por sentimientos del sujeto en relación con el portugués o elementos que se refieren al campo temático de la afectividad. Categoría de imagen: dimensión psicolingüística Subcategoría: objeto afectivo.
- La lengua portuguesa representada por sentimientos del sujeto en relación con la enseñanza y aprendizaje del portugués o elementos que se refieren al campo temático de la cognición. Categoría de imagen: dimensión psicolingüística Subcategoría: objeto cognitivo.
- La lengua portuguesa representada por elementos culturales Categoría de imagen: dimensión sociolingüística Subcategoría: objeto cultural

- El idioma portugués asociado a una nación. Categoría de imagen: dimensión sociolingüística Subcategoría: objeto cultural
- La lengua portuguesa representada en contextos comunicativos y como facilitador de la comunicación entre sujetos. Categoría de imagen: dimensión sociolingüística. Subcategoría: portugués como herramienta en las relaciones interpersonales
- Aprender portugués asociado con el crecimiento o la realización personal. Categoría de imagen: dimensión sociolingüística. Subcategoría: portugués como instrumento de empoderamiento y apropiación
- La lengua portuguesa reflejada en la empatía con los hablantes de portugués y el modelo de "hablante nativo" a seguir. Categoría de imagen: dimensión pragmática. Subcategoría: la forma en que el sujeto construye su relación con el idioma de destino y el uso del idioma.

Grado de recurrencia de las imágenes en la investigación

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

Se puede ver, en las declaraciones de los tres aprendientes que componen el estudio de caso, que el portugués se representa como una lengua que no es económicamente importante y, por tanto, sin prestigio económico aprender portugués como hobby es unánime entre ellos. una imagen de que existen lenguajes más importantes según los valores económicos y afectivos de cada uno. La idea central es que esta imagen, más allá de ser un aspecto formal del lenguaje, permite a los sujetos estructurar conceptos n base otros. La forma en que avancen en este proceso depende de sus experiencias directas en el mundo. De esta forma, 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, la lengua portuguesa se ve mucho más como un objeto afectivo y realización personal. La mayoría de los adjetivos son positivos, quizás por la proximidad a sus lenguas maternas (castellano/catalán). Además, todos perciben las lenguas como una herramienta que puede conferir poder, más o menos importante, más capaz de comprender e intervenir en el mundo.

En resumen, las imágenes recogidas en la muestra anterior muestran que el portugués se considera un idioma alegre, fácil, bello, útil o sencillo; incluso puede estar al final del papel de las lenguas prestigiosas del mundo. Pero, además de todo esto, estos textos de los informantes muestran que las lenguas son entidades vivientes, mostrando las formas en las que las personas aprenden y se relacionan con ellas. También se ha podido constatar con este estudio que los resultados, a pesar de ser limitados, sugieren que las imágenes son parte de una realidad social específica, lo que nos permite comprender el lugar que las lenguas y culturas ocupan en la vida de los individuos y grupos en términos de sus deberes, prestigio y estatus.

Recordamos que se ha elaborado un documento Excel (disponible en Anexos) con la recopilación de todas las imágenes surgidas durante el período de investigación. Las imágenes están agrupadas por periodo de curso (proyecto piloto y estudio longitudinal), por lo que es posible observar la frecuencia con la que han sido evocadas a lo largo de los años. En total, entre los años 2016 y 2019, se ha aislado, del análisis interpretativo de las actividades, un total de 379 imágenes asociadas a la lengua portuguesa, de las cuales 208 corresponden al proyecto piloto (2016) y 171 corresponden al estudio longitudinal (2016-2019). En el estudio longitudinal, 76 se refieren al primer curso de tres (2016-2017); 50 al segundo año de tres (2017-2018); y 45 son del tercer año de tres (2018-2019).

¿Cómo estas imágenes motivan a los alumnos?

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

A partir de las observaciones en el aula del comportamiento de los aprendientes de lengua extranjera portuguesa, se ha descubierto 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 un ámbito conocido por el alumno. El estereotipo da una sensación de conocimiento al alumno, le permite tener conocimiento sobre la cultura y el

idioma, aunque los estereotipos son solo simplificaciones sobre el país, así, se refieren a un ámbito conocido. Es cierto que la mayoría de las imágenes hacen referencia a una idea favorecedora como es el hecho de asociar el lenguaje con festivo, alegre y divertido (hobby). Las imágenes que hacen referencia a una imagen desventajosa son la presencia de estrés, esfuerzo y lo relacionado con el aprendizaje formal, presentes en los niveles más avanzados y correspondientes a la gramática y fonética.

¿Qué imágenes se resisten o no a cambiar en el proceso de aprendizaje?

La respuesta a la última pregunta de investigación surge de la identificación del fenómeno de evolución que se produjo en las imágenes de los educandos durante el proceso de aprendizaje a partir de las actividades realizadas a lo largo de los tres cursos escolares (2016-2019). Desde el análisis, las clases no han hecho más que reforzar las imágenes positivas que tenían los alumnos antes de comenzar el curso.

Si bien los elementos que han surgido de las narrativas visuales y verbales son algo estáticos y estabilizados a partir de las imágenes lingüísticas de los sujetos observados, muestran una tendencia a cristalizar y simplificar a lo largo de su camino de aprendizaje, permitiendo una reconfiguración y una dinámica en relación con las experiencias de vida.

Discusión y observaciones finales

Sugerimos, a través de este estudio, que las imágenes comparten líneas características y que están asociadas a una cualidad dentro de ellas. Además, esta cualidad corresponde a elementos positivos o negativos que emergen de las propias imágenes. Es decir, si un alumno tiene la imagen de que aprender portugués es fácil porque se parece al catalán, por ejemplo, entonces el núcleo de esta imagen es la facilidad (enfoque de la dimensión psicolingüística, entendiendo el portugués como un objeto cognitivo). Este núcleo no es estático, se puede mover, puede tomar una nueva forma, puede expandirse o incluso repetirse a lo largo del proceso de aprendizaje del portugués.

Por eso, en la investigación de estos fenómenos de cambio en las imágenes, los trató con un adjetivo, que resume la tendencia general del elemento central de la imagen, dejando de lado la forma en que se expresa. De esta forma, el mismo adjetivo sirve como síntesis de lo que impregna el fenómeno que caracteriza a la imagen. Es importante aclarar que el énfasis está en el núcleo del elemento imagen, como explicaremos más adelante en una breve definición de dichos fenómenos de evolución y movimiento de la imagen a lo largo del proceso de aprendizaje. De esta forma, a pesar de que un elemento puede expresarse con diferentes palabras, o con una terminología más propia del campo de la didáctica de lenguas extranjeras, el foco se sitúa en el núcleo de la imagen que se ha aislado.

La nomenclatura que se ha elegido ha sido seleccionada a partir del comportamiento de las imágenes en relación los cambios que se ha observado en el análisis de datos. Es decir, el adjetivo que da nombre al fenómeno del movimiento de la imagen sintetiza un cambio paulatino

de menor a mayor (imagen estática, imagen ampliada, nueva imagen), comienza con la desaparición del núcleo del elemento y termina con la máxima alteración de este elemento. Este tipo de trabajo ha sido posible gracias a la inmersión total en los datos recogidos y tras diferentes intentos de categorizar los fenómenos de evolución de las imágenes. Por tanto, diferenciamos dos tendencias que sirven para delimitar un continuo imaginario con dos polos opuestos. En un extremo estaría la estática de la imagen, que es, por definición, la absoluta falta de cambio. En el extremo opuesto se encuentra la transformación, que es la máxima expresión del cambio, ya que implica una transformación a tal nivel que implica la adopción de una nueva forma de imagen. En el medio, surge otro fenómeno que ayuda a hacer la transición de una falta total de cambio a un cambio absoluto. Este fenómeno es la ampliación de la imagen, de menor a mayor cambio.

La elaboración de esta propuesta de categoría es el resultado de la elaboración de propuestas agrupadas que han sido discutidas en profundidad para identificar las fortalezas y debilidades. Sin embargo, la falta de coherencia se encontró al incluirlo, precisamente como resultado de una ambivalencia que surgió de la versatilidad de su categoría y su posterior descarte. Entonces, se ha establecido la evolución de las imágenes según 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.

¿Cuáles son las constantes y diferencias en este diagnóstico?

De las tres categorías de cambio que surgieron de los datos, no se ha verificado una transformación o evolución completa de la imagen (nueva imagen); es decir, ninguna imagen detectada en el estudio ha sufrido una modificación que implicaría una formulación de un núcleo diferente en ninguna de las colecciones de datos. Sin embargo, sí ha habido ampliaciones en el núcleo de algunas imágenes. Han servido para ampliar y matizar algunas de las imágenes ya expresadas, como se detalla a continuación.

Tendencias de imagen en el estudio

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

- primera tendencia: las imágenes asociadas al modelo de hablante nativo a seguir se mantienen durante todo el proceso de aprendizaje del portugués;
- segunda tendencia: el inglés sigue siendo el idioma de la comunicación internacional y es más importante que el portugués, según su valor pragmático;

- tercera tendencia: se mantiene la importancia de la inmersión lingüística para un aprendizaje eficaz;
- cuarta tendencia: se amplía el núcleo de imágenes que asocian solo el portugués hablado en Brasil y en Portugal los alumnos comienzan a representar las otras variedades lingüísticas y culturales en sus discursos; y
- quinta tendencia: la facilidad inicial para aprender portugués, en comparación con las lenguas maternas de la asignatura, se ve desestabilizada por las dificultades de aprendizaje gramatical y fonético.

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

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

El impacto de las imágenes en el proceso de aprendizaje

Las imágenes aisladas del estudio indican que han sido el principal elemento motivador para aprender portugués. Desde esta perspectiva, las imágenes juegan un papel importante, tanto porque son el medio a través del cual se genera la motivación, como porque pueden ser un elemento de desmotivación o rechazo al aprendizaje. Para que las imágenes contribuyan a cumplir tales expectativas, se deben utilizar instrumentos que ayuden en el desarrollo integral de cada uno de sus educandos y, para ello, las imágenes deben entenderse como una herramienta de mediación social y cultural ni buena ni mala; simplemente existen y están circulando en el contexto. En el caso, concebimos que las imágenes son premisas que cada uno de los sujetos construye a partir de la interacción con otros sujetos, histórica y socioculturalmente ubicados en un mismo contexto, convirtiéndose en principios generativos y organizadores de prácticas conscientes, pero también, la mayor parte del tiempo, inconscientes. En otras palabras, las imágenes se constituyen como una mediación de la comunicación y también como un sistema integrado de conocimiento que guía las acciones e interacciones en la vida cotidiana. Las imágenes se construyen y reconstruyen en el entorno de los intercambios cotidianos, en el conjunto de significados que entran en juego en los diferentes contextos sociales. Una vez llegamos a la conclusión de que las imágenes no se pueden resumir simplemente como positivas o negativas, sino que simplemente existen y son parte del contexto. Los supuestos que asume cada uno de los

educandos 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 interacción humana pueden (y de hecho lo hacen) responder a intereses políticos, religiosos, sociales, administrativos, territoriales y económicos específicos.

Es decir, esto no es negativo, porque a una parte de los sujetos no se le permite la oportunidad de realizar un proceso de toma de conciencia de la realidad al ser privados por el mismo sistema social de acceso a la educación y, por tanto, de la capacidad de conceptualizar imágenes que son propias (y no útiles a los grupos de poder, en cualquiera de sus formas, sean gubernamentales, ideológicas, emocionales, religiosas, etc.). Esto no significa la aceptación de la segregación social, al contrario: de hecho, se debe promover que su existencia sea lo menos contraproducente posible para quienes la viven de manera inconsciente, aunque las imágenes impuestas puedan permitir al aprendiz asumir un rol social hecho que promueve, de manera relativa, la apropiación de una identidad quizás predeterminada. Las imágenes, a su vez, contribuyen a la mejora de la práctica docente y pueden, si son similares, aunque sea en pequeña medida, aumentar la calidad del esfuerzo realizado por los educandos, potenciando una mayor significación de los conocimientos adquiridos. Las imágenes de cada uno de los educandos que componen esta investigación conviven en el ámbito social y gobiernan, de cierta forma, el ritmo con el que se desarrollan las relaciones interpersonales. Debido a que existe un entramado de percepciones de la realidad, casi siempre dispares, la imagen de un docente con respecto a la capacidad de un alumno puede disminuir o potenciar sus competencias y, lo que es más importante, permitirle desarrollar una conciencia de sí mismo y una construcción mental de cómo se percibe a sí mismo de una manera positiva.

Las líneas anteriores dan lugar a una serie de preguntas sobre el impacto de estas percepciones en la formación de los aprendientes de portugués de lengua extranjera, tales como: ¿cómo se constituyen las prácticas docentes? ¿a qué visión sociológica, antropológica, psicológica o pedagógica responden? ¿cuál es la influencia del medio en sus acciones cuando esto es lo que determina las imágenes?

Con base en las aportaciones de los hallazgos de la investigación, los datos sugieren que las clases no hicieron más que reforzar imágenes preexistentes. Por ejemplo: los sujetos llegan a clase con la idealización de un modelo de hablante de portugués a seguir como objetivo, es decir, conceptualizan un hablante ideal, que cuente con todas las características deseables y que responda a sus propias expectativas a partir de la imagen de cuál, para él, debe ser el hablante nativo ideal. Sin embargo, cuando está en el aula, no percibe a sus compañeros ni sus vivencias ni base ideal, sino más bien muy por debajo, lo que produce un distanciamiento entre la motivación inicial de su práctica de aprendizaje y la realidad del aula en la que se encuentra y que casi siempre no se corresponde con sus expectativas.

Límites de la investigación y reflexiones pedagógicas

El aula se presentó, en la investigación, como un lugar ideal para trabajar en las imágenes de Portugués Lengua Extranjera de los aprendientes adultos, ya que no solo convergen los contenidos, sino diversas experiencias culturales y expectativas que los aprendientes y profesores traen consigo, como ya se señaló en Jin y Cortazzi (2001).

La investigación nos hizo aún más conscientes de la complejidad que implica orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aprendientes plurilingües de Portugués Lengua Extranjera desde un enfoque intercultural, ya que, en este proceso, intervienen actitudes, habilidades, destrezas y una ineludible necesidad de desarrollar una conciencia crítica.

Nos dimos cuenta de que es fundamental investigar, en el pensamiento, las imágenes y las actitudes de los educandos en relación con el componente cultural para comprender cómo se interiorizan los conceptos teóricos y así mejorar la enseñanza y el aprendizaje del Portugués Lengua Extranjera gracias a la metodología etnográfica enfoque propuesto por la investigación. Las principales limitaciones del estudio radican en la falta de permanencia, participación y frecuencia de los informantes en los cursos de lengua extranjera de portugués, hecho que delimitó, retrasó y dificultó la realización de las actividades y redujo la cantidad de datos recolectados para análisis. Una estancia más larga en la escuela de idiomas también habría sido interesante para nosotros, circunstancia que nos habría permitido observar el dinamismo de las imágenes con otros grupos del mismo centro y de una forma más concreta, permitiéndonos relacionar las imágenes emergidas de cada grupo en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje del Portugués Lengua Extranjera (entre el grupo y entre grupos de la misma escuela).

A pesar de las limitaciones que presenta toda la investigación, consideramos que el resultado final no resta valor a la contribución de esta investigación en el campo específico de los estudios de imágenes de Portugués Lengua Extranjera en el marco de la enseñanza de la didáctica de la lengua extranjera, que, desde la perspectiva, creemos que pueden contribuir positivamente al desarrollo y mejora de la praxis en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras portuguesas.



No éramos transparentes, acrílico sobre papel. **Matías Sapegno**

Bibliografía

- Almeida Filho, J. C. P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros: interface com o espanhol (Linguagem-ensino)* (pp. 13-21). Pontes.
- 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 (Org.) *Pontes por construir* (pp. 190-216). Bairro dos Livros.
- Bajtín, M. J. (1982). *La estética de creación verbal*. Siglo XXI.
- Beare, K. (2016). *Teaching English to absolute and false beginners*.
http://esl.about.com/od/esleflteachingtechnique/a/t_afbeginners.htm.
- Bolívar Botía, A. Domingo, J. Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier, Collection L.A.L.
- Carrasco Perea, E. (2010). *Introduction*. In: E. Carrasco Perea (Coord.). *Intercomprensión(s): repères, interrogations et perspectives*. Synergies Europe, 5 (pp. 7-12). Recuperado de: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/introduction.pdf>
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, 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.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions Verbales*, 1. París: Armand Colin. Helgesen, M. (1987). *False beginners: activating language for accuracy and fluency*. En *The Language Teacher* (pp. 23-29), 11 (14).

- 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, *Psicología social II* (pp.469-493). Barcelona: Paidós.
- 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., Paakkinen, 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., 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. (1992). *Les Interactions Verbales, 2*. París: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Analyse du discours en interaction*. París: Armand Collin.
- Luria, A. R. (1980). *Higher cognitive functions in man*. Nueva York: Plenum Press.
- 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 Attilibre.
- 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.
- 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.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1981). *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic 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).
- Pereira, M. E. (2002). *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: E P. U.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Santos, M. F. S. & Almeida, L. M. (Org.) (2005). *Diálogos com a teoria das representações social*. Recife: UFPE.
- Swan, M. (1981). False beginners. En Johnson, K. & Morrow, K. (Ed.), *Communication in the classroom*. London: Longman.
- Van Teijlingen, E. R. & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. In: *Social Research Update*, University of Surrey, 35. Recuperado de: <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/the-importance-of-pilot-studies-2>.

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. Obras escogidas II*. Editorial Pedagógica.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Notas

ⁱ Portugués Lengua Extranjera.

Anexos

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

