

# Reflexiones pedagógicas sobre las percepciones colonizadas del Portugués

*Pedagogical reflections on colonized perceptions of Portuguese*

*Reflexões pedagógicas sobre as percepções colonizadas do português*

## RESUMO

O artigo analisa a aprendizagem do português associada às dinâmicas da interculturalidade, não só numa perspectiva linguística, mas a partir das percepções da língua apresentadas num estudo sociolinguístico (2016-2019) sobre a evolução das representações associadas à língua, que buscava não apenas identificar o que os alunos pensavam, mas também compreender como essas percepções poderiam interferir no processo de aprendizagem, para considerar uma adaptação metodológica na práxis. Os efeitos do chamado passado histórico na aprendizagem foram examinados contribuindo assim para o debate sobre a relação histórica entre colonialismo e linguagem.

Palavras-chave: interculturalidade; Sociolinguística; ensino de línguas.



Recebido em: 26 de janeiro de 2023  
Aceito em: 22 de abril de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i2.46912

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Danielli Neves Matias Santos**

[dani.neves78@gmail.com](mailto:dani.neves78@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5187-753X>

Universität zu Köln, Colônia, Alemanha

**Doris Cristina Vicente da Silva Matos**

[doris@academico.ufs.br](mailto:doris@academico.ufs.br)

<https://orcid.org/0000-0002-0977-2221>

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Sergipe, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

The article analyzes the learning of Portuguese associated with the dynamics of interculturality, not only from a linguistic perspective, but from the perceptions of the language presented in a sociolinguistic study (2016-2019), on the evolution of representations associated with the language, which sought not only to identify what the students thought, but also to understand how these perceptions could interfere in the learning process, to consider a methodological adaptation in praxis. The effects of the so-called historical past on learning have been examined, thus contributing to the debate on the historical relationship between colonialism and language.

Keywords: interculturality; Sociolinguistics; language teaching.

## RESUMEN

El artículo analiza el aprendizaje de portugués asociado con la dinámica de la interculturalidad, no solo desde una perspectiva lingüística, sino a partir de las percepciones del idioma presentadas en un estudio sociolingüístico (2016-2019), sobre la evolución de las representaciones asociadas al idioma, que buscó no solo identificar lo que pensaban los estudiantes, sino comprender cómo estas percepciones podían interferir en el proceso de aprendizaje, para considerar sobre una adecuación metodológica en la praxis. Se han examinado los efectos del llamado pasado histórico en el aprendizaje y, así, se contribuyó al debate sobre la relación histórica entre colonialismo y lenguaje.

Palabras clave: interculturalidad; Sociolingüística; didáctica de las lenguas.

### Como citar:

SANTOS, Danielli Neves Matias; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Reflexiones pedagógicas sobre las percepciones colonizadas del Portugués. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 44-62, jul./dez. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i2.46912. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



## INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Este artículo conforma un espacio para la reflexión sobre las implicaciones didácticas que entrañan el pasado histórico a través de las percepciones de la lengua meta en el proceso de aprendizaje. 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 adicionales<sup>1</sup>, a partir de ahora PLA, en los cuales se fundamenta la naturaleza de este artículo. El artículo también se apoya en las autoras Vicente da Silva Matos y Rodrigues Botelho (2020, p. 121), que afirmaren que entre las similitudes históricas de contextos como el latinoamericano, marcado por la colonización, el proceso de colonialidad es uno de los rasgos que delimitan las relaciones sociales y se manifiestan a través del lenguaje. Por lo tanto, aquí se entiende la colonialidad como el mantenimiento de la lógica colonial que jerarquiza y organiza a las antiguas colonias y, así, mantiene una relación de subordinación con los países históricamente colonizadores, propagando esta lógica de subalternización en sus propios ámbitos sociales.

Además, se entiende que las percepciones que los estudiantes tienen de la lengua meta son construcciones sociales creadas por individuos y grupos según sus historias y trayectorias de vida y asumen funciones semióticas, cognitivas, afectivas y relacionales relevantes. También, 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 percepciones no son necesariamente estables, sino que pueden evolucionar debido a la influencia de los discursos sociales, en particular los transmitidos por los medios de comunicación – estos, a su vez, están influenciados, entre otros, por factores históricos, económicos, políticos y sociales. Asimismo, la manera como los estudiantes perciben la lengua meta influye 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.

Dicho lo anterior, el objetivo del artículo es difundir los resultados de un estudio<sup>2</sup> cualitativo-interpretativo, sobre la evolución de las percepciones asociadas a la lengua portuguesa y sus hablantes, por parte de aprendientes adultos plurilingües, llevada a cabo entre los años de 2016 y 2019 en la ciudad de Barcelona, Cataluña, España. El estudio buscaba no solo identificar lo que

---

<sup>1</sup> Según Carrasco y López-Ferrero, 2023 (en evaluación). Las autoras prefieren la denominación lengua adicional a la de extranjera, por la connotación exógena y excluyente que tiene esta segunda (“lengua de los otros”), frente a la primera, más incluyente e integradora (“lengua que se añade” a la o las que ya conocía previamente el aprendiente).

<sup>2</sup> Matias Santos, D.N. (2021). Estudio sobre las percepciones asociadas a la lengua portuguesa por aprendientes plurilingües de PLE en Barcelona. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Accesible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/178727>.

pensaban los estudiantes, sino principalmente comprender cómo estas percepciones podían interferir en el proceso de aprendizaje, para a partir de ahí, reflexionar sobre una adecuación metodológica en la práctica docente. Para tal finalidad este artículo se centrará precisamente en el ámbito de la didáctica de las lenguas (DL) y más concretamente, en el aprendizaje de portugués como lengua adicional en contexto de educación no reglada multilingüe.

A fin de generar la información necesaria para una mejor comprensión de lo que se pretende reflexionar, se plantean las siguientes preguntas:

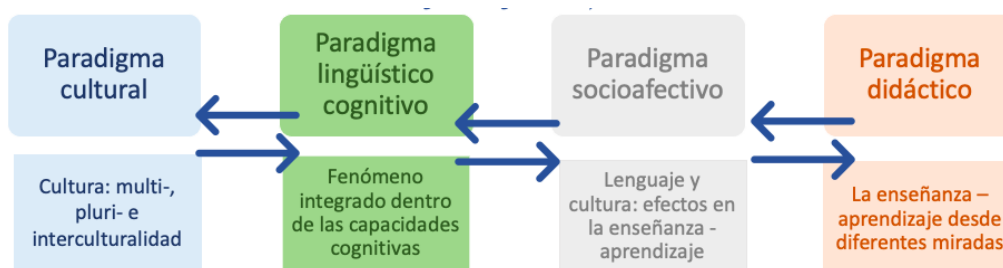
¿Qué percepciones asocian los estudiantes a la lengua portuguesa a lo largo de su proceso de aprendizaje?

¿En qué medida estas percepciones se muestran permeadas por ideas del legado colonial y, llegado el caso, facilitan o dificultan dicho aprendizaje?

## 1. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, a continuación, se presenta un resumen de las principales ideas en que se han apoyado el estudio:

**Figura 1. Resumen de los principales paradigmas que han estructurado del estudio**



Fuente: elaboración propia.

El punto en común que tienen estos paradigmas entre si es que todos ellos entienden las lenguas como entidades que contemplan en si un elemento constitutivo de las culturas de quienes las hablan. Y este es el punto de contacto de las ideas del marco teórico del estudio. Seguidamente, se presentan los autores de referencia de cada uno de este grupo de ideas:

### 1.1 Paradigma Cultural

**Figura 2. Autores principales del paradigma cultural**

- Fajardo Salinas (2011) y Ariño (2000): la **visión sociológica de cultura** - información adquirida por medio del aprendizaje social y Geertz (2001): conjunto de significados adquiridos y construidos
- Walsh (2005 - 2010): la **multiplicidad de cultura**
- Wertsch (1991 - 1999): el **aprendizaje** de LE como un proceso social en el marco de un **contexto cultural**
- Eagleton (2001): los **significados de la idea de cultura** desde la Ilustración hasta el posmodernismo
- Byram (1997), De Pietro y Müller (1997), Castellotti y Moore (2002): la lengua como facilitadora del **dialogo intercultural**

Fuente:

elaboración propia.

## 1.2 Paradigma lingüístico-cognitivo

### Figura 3. Autores principales del paradigma lingüístico-cognitivo

- Woods, D. (1996): el **lenguaje** como fenómeno integrado dentro de las **capacidades cognitivas humanas** (atención, memoria, motivación, razonamiento); el **pensamiento** desde el **punto de vista cognitivo**
- Olson y Torrance (1995): el funcionamiento del **lenguaje** como **herramienta de cognición, representación e interacción** entre los sujetos
- Luria (1980), Engeström (1999): la **Teoría de la actividad**, el lenguaje como consecuencia de una actividad destinada a una finalidad
- Langacker (1987), Lakoff (1990), Talmy (2000), Dirven (2003): la **reflexión metalingüística** - el lenguaje como un objeto del pensamiento, para lo cual necesitamos de una capacidad analítica consciente

Fuente: elaboración propia.

## 1.3 Paradigma socioafectivo

### Figura 4. Autores principales del paradigma socioafectivo

- Cambra (2003): los individuos y sus acciones en contextos culturales específicos, desde de la **etnografía**
- Vygotsky (1982), Bajtín (1981): el lenguaje como **generador de pensamiento**, como fenómeno de comunicación relacionado con el contexto sociocultural
- Torres (2008), Nunes Marchesan y Gonçalves Ramos (2014): especial atención a los factores **socioafectivo y psicológico**, estudian la enseñanza del PLE a partir de la interacción y de la lengua en prácticas sociales
- Py (2004): asociación **lenguas x pensamiento** del sujeto – algunas son más bonitas o feas, más fáciles o más difíciles
- Woods, P. (1995): la **etnografía** en la **investigación educativa**

Fuente: elaboración propia.

## 1.4 Paradigma didáctico

### Figura 5. Autores principales del paradigma didáctico

- Steinberg y Kincheloe (2000), Giroux (1996): el efecto de la **producción cultural** en el **pensamiento**
- Kerbrat-Orecchioni (1992 - 1993): la lengua como **facilitadora del dialogo intercultural**, el proceso de **análisis de la interacción**, la lengua es un mosaico de la geografía, los estratos sociales e ideologías
- Schubauer-Leoni y Dolz (2004): el lenguaje basado en el **uso**, los saberes sobre la enseñanza y la adquisición de las lenguas se abordan a partir de **diferentes miradas**: profesor, expertos, aprendientes, investigadores
- Carrasco y Piccardo (2009): **plurilingüismo, culturas e identidades** en la construcción de habilidades interpersonales
- Cabré y Palou (2019): la **reflexión** sobre el **plurilingüismo** a través de las **narrativas multimodales**
- Araújo e Sá, Melo-Pfeifer y Schmidt (2015): la relación de los sujetos con las lenguas desde una **perspectiva didáctica**, las **imágenes** de las lenguas en la **comunicación intercultural**

Fuente: elaboración propia.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio a que este artículo se basa se dividió dos partes, que se describen en dos etapas distintas:

1ª el Proyecto Piloto o fase de prueba, realizado en 2016 con estudiantes del curso del nivel A1 y un total de 22 participantes, fueron 10 secciones y un total de 40h/clase;

2ª 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 en la escuela de idiomas. Han participado estudiantes del nivel A1 al B2. El estudio ha tenido un total de 18 informantes.

### 2.1 Población y Muestra

Tanto en el grupo de estudiantes del proyecto piloto como en el de aprendientes del estudio longitudinal se encuentran lo catalogado de “falsos principiantes”; término acuñado inicialmente en lengua inglesa y que ha sido utilizado por numerosos autores como Helgesen (1987), Swan (1981), Peaty (1987), Martín Peris (1987; 1988; 1993; 1998; 2004), Martín Peris y col. (2002) y Beare (2016). De esta manera se asume que una parte significativa de los informantes, dado su nivel lingüístico inicial, formaban parte de lo que dichos autores llamaron “falsos iniciantes”.

Otro aspecto relevante del perfil de los sujetos que conforman la muestra y en especial los que participaron en el estudio longitudinal, es que todos provienen de las denominadas EOI's. En España constituye el único sistema que expide certificados oficiales de nivel de lenguas. Cuentan con más de 100 años de antigüedad y actualmente están organizadas en una vasta red de centros que dependen del Departamento o Consejería de Educación de las distintas comunidades autónomas. Las EOI se dirigen a mayores de 14 años de nacionalidad española, de cualquier país de la Unión Europea o con permiso de residencia en España.

### 2.2 Instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos se basan en las teorías de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas - como Kalaja, Dufva y Alanen (2013), Kalaja (2015; 2016), pero al mismo tiempo tienen características diferentes en cuanto a la interpretación de estas teorías, la metodología acercamiento y los destinatarios. Se ha intentado establecer, de la forma más coherente posible, los criterios para acotar y hacer una selección de datos que sirvan al propósito.

En un primer momento, se ha optado por ceñirse en el análisis a las narrativas verbales y visuales de manera superficial, en su conjunto, y luego, partiendo de Bolívar Botía, Domingo y Fernández (2001), hacer un análisis más exhaustivo, es decir, la historia de cada sujeto como caso

individual, analizando los soportes estructurales de cada narrativa - clasificándolos, comparándolos y ordenándolos, sintetizándolos a través de categorías de análisis de contenido.

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

### 2.3 Actividades realizadas en el estudio longitudinal

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

Actividad	Fecha	Objetivos
Narrativa visual	09/10/2017	Dibujar sobre el significado de aprender portugués y las expectativas futuras

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

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3. Curso 2018-2019 nivel B1.2/B2.1: tercer curso de tres**

Actividad	Fecha	Objetivos
Narrativa visual	03/10/2018	Sobre lo que piensan los aprendientes con relación a los cambios en comparación a los años anteriores, teniendo en cuenta la lengua portuguesa y a sí mismo
Biografía lingüística	21/01/2019	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	08/05/2019	Con los tres últimos aprendientes del estudio. Es decir, los aprendientes que han seguido en el curso desde el nivel A1 hasta el B2 (2016 -2019). Respecto sus impresiones sobre el aprendizaje del portugués y sus hablantes

Fuente: elaboración propia.

## 2.4 Procedimiento de recogida y análisis de datos

En cuanto a los criterios de selección de datos y análisis del discurso, la investigación se basa principalmente en los aportes de Bajtín (1982) y Vygotsky (1978, 1982), quienes proponen estudiar el lenguaje como fenómeno comunicativo relacionado con un contexto y valores de interlocución definidos por los protagonistas del diálogo. Al sugerir analizar el diálogo como una zona de co-construcción de espacios de intersubjetividad, los autores enfatizan el carácter creativo,



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

La mecánica de la recopilación de datos ha sido identificar las representaciones y clasificarlas en grupos. Estos procesos están definidos por condiciones sociales y se expresan mediante representaciones. Las categorías de las representaciones fueron organizadas en grupos:

percepciones con dimensión psicolingüística - en esta categoría se ha agrupado, por un lado, las percepciones que representan a la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, también se forma el grupo de percepciones que representan a la lengua portuguesa como objeto afectivo, es decir, las percepciones que reflejan las emociones que la lengua genera en el aprendiente o que este siente hacia la lengua (en estas dos direcciones).

Percepciones con una dimensión sociolingüística: esta categoría incluye cuatro tipos de percepciones. La primera, de percepciones que representan la lengua portuguesa y sus hablantes como objeto cultural, es decir, la lengua reflejada en manifestaciones culturales (música, danza, gastronomía, literatura); el segundo tipo, de percepciones que representan al portugués como herramienta útil en la construcción de relaciones interpersonales, en la comunicación de los sujetos; el tercer tipo, de percepciones 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, de percepciones que representan el lenguaje reflejado como objeto de apropiación, es decir, percepciones 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.

Percepciones con una dimensión pragmática: las percepciones 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.).

### **3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Comparando el material 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, el hablante nativo. Existe una percepción de que existen lenguajes más importantes según los valores económicos y afectivos de cada uno. La idea central es que esta percepción, más allá de ser un aspecto formal del lenguaje, permite a los sujetos estructurar conceptos sobre la base de otros.

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

Las percepciones fueron 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 representaciones 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).

Los estudiantes eligen el portugués por todos los estereotipos y tópicos que transmiten los medios de comunicación, la familia, sus creencias, etc. Las percepciones no enfatizan toda la diversidad de los territorios de la lengua portuguesa y pueden generar prejuicios. Las percepciones de los estudiantes les dan una sensación de conocimiento, les permiten tener conocimiento sobre la cultura y el idioma, aunque si los estereotipos son solo simplificaciones sobre una nación, aun así, se refieren a un ámbito conocido. Es cierto que la mayoría de las percepciones hacen referencia a una idea favorecedora como es el hecho de asociar el lenguaje con adjetivos como festivo, alegre y divertido. Las percepciones que hacen referencia a una imagen desventajosa son la presencia de estrés, esfuerzo y lo relacionado con el aprendizaje formal, presentes en los niveles más avanzados y correspondientes a la gramática y la fonética.

Respecto a las percepciones permeadas por el legado colonial se ha seleccionado para este artículo la actividad 1 (2016-2017) del nivel A1, del estudio longitudinal: “¿Qué relación tienes con el portugués?” (cuestionario en línea). Sección 6, nombrada Mi opinión, que presentaba preguntas con respuestas de opinión y algunas afirmaciones sobre la lengua portuguesa. Esta última sección consistía en una serie de preguntas a los informantes, 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. Véase figura 6.

**Figura 6. Opciones de figuras para representación de la lengua portuguesa**



Fuente: Captura de pantalla – cuestionario.

A partir de las respuestas de esta actividad, se ha elaborado la tabla a continuación (Tabla 4) con los motivos para la elección de las figuras representativas de la lengua portuguesa. 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 un análisis interpretativo de la respuesta que se la ha dado.

**Tabla 4. Motivos para la elección de figuras representativas de la lengua portuguesa**

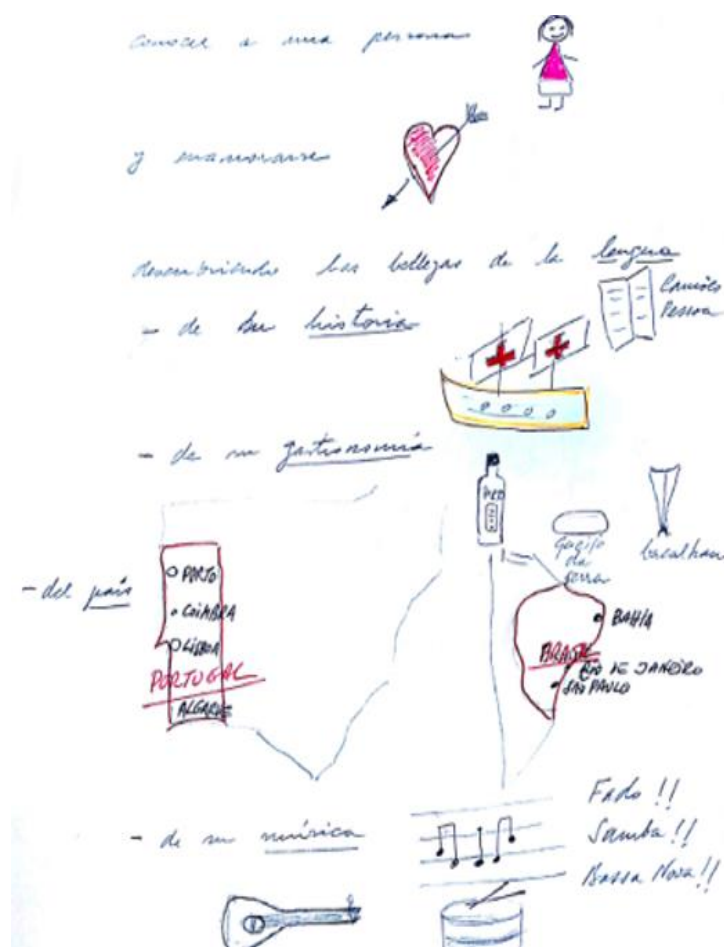
Seudónimo	Opción	Respuesta con el motivo de la elección	Análisis interpretativo
Remei	1	<i>Porque relaciono el idioma a la bandera</i>	Remei asocia la lengua portuguesa a una nación, específicamente a la bandera de una nación – en este caso, la de Portugal. Se entiende que su justificación se basa en sus creencias, pero no se ha podido identificarlas.
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, al 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. Se interpreta la expresión de la informante, “fueron los primeros”, como que los portugueses fueron los primeros <i>en hablar</i> el portugués antes de otros territorios.
Olga	1	<i>Identificativo</i>	La respuesta de Olga parece ambigua; es una respuesta desde el punto de vista de las creencias del sujeto, pero no se puede afirmar con qué, exactamente, ella se lo identifica (por ejemplo, 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 parece lógica si se piensa 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. La informante solo menciona dos de las variantes lingüísticas del portugués y, además, homogeniza las variantes internas, como si hubiera un único portugués, asociando la lengua a una nación.
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.

Fuente: elaboración propia del autor

Se pueden encontrar más ejemplificaciones de las percepciones de los estudiantes en la actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual del informante Pedro) a continuación.

### Figura 7. Narrativa visual del informante Pedro



Fuente: Captura de pantalla – Narrativa visual.

En un análisis interpretativo de la Actividad 1 (2017-2018) nivel A2: “¿Qué significa para ti aprender portugués?” (texto acompañamiento de la narrativa visual), la narrativa visual de Pedro presenta elementos de afectividad, en su caso a Portugal y a Brasil. En ella, se aprecia un corazón atravesado por una flecha, elementos musicales y de manifestación cultural de la época colonial 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”. 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 los autores portugueses Camões y 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 percepciones son estereotipadas y reflejan un ambiente sociocultural, con elementos de connotan positiva en relación al portugués. Pese a que las percepciones de Pedro sean estereotipadas y de connotación positiva, remiten al legado colonial portugués. Además, hacen referencia a la gastronomía (bacalao, vino y queso), y a cuestiones históricas representadas por los barcos que han salido en el siglo XV de Portugal en dirección al territorio que hoy es llamado de brasileño.

Véase otro ejemplo de Pedro en la actividad 3 (2018-2019) nivel B1: “¿Cuál es tu relación y cómo te sientes con el portugués?” (entrevista individual):

[...] 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.

Sobre la valoración del portugués y otros idiomas, respecto a la jerarquía de las lenguas, parece ser que el texto de Pedro (formulado por ocasión de una actividad 3 del estudio longitudinal) 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. El inglés probablemente sea uno de los idiomas universales para las actividades laborales y científicas. Además, si se concibe 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.

Pensando a partir de una mirada del plurilingüismo y de la enseñanza de una lengua portuguesa global, en contra al paradigma monolingüe y colonial, es importante entender el rol de la enseñanza de lenguas, de manera general, para fomentar la diversidad lingüística de una manera no colonial, pensando el portugués más allá de Portugal, el francés más allá de Francia, el español más allá de España, el inglés más allá de Inglaterra, que sigue haciendo parte del imaginario de las personas y jerarquizando lenguas/culturas/identidades.

### 3.1 Tendencia de las percepciones del PLA en el estudio

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

Primera tendencia: las percepciones 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 percepciones que asocian solo el portugués hablado en Brasil y en Portugal - los estudiantes comienzan a representar las otras variedades lingüísticas y culturales en sus discursos.

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

Se ha notado que los estudiantes han construido percepciones (en gran medida positivas) sobre el idioma portugués y sus hablantes que han cambiado poco durante y después el proceso de aprendizaje. En otras palabras, se sugiere que estos sujetos mantuvieron sus percepciones previamente construidas antes de las clases, y que las clases de portugués han reforzado estas percepciones. Es posible afirmar, por tanto, que el cambio de percepciones 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 las percepciones es resistente, es decir, estas representaciones son resistentes al cambio, a pesar de que ha habido cierta evolución en su núcleo, principalmente debido a que las representaciones estereotipadas son compartidas por la sociedad a la que pertenecen los estudiantes.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Se concluye el artículo pensando el porqué de un estudio centrado en las percepciones de los estudiantes. En primer lugar, porque el origen del estudio se ubica en la necesidad, por parte de la autora, de estudiar una cuestión planteada en el ejercicio de la docencia como profesora de idiomas. 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 el estudio lo inscribe en una dimensión práctica y legítima a la vez. En este sentido, se puede considerar de socio-didáctica, el objetivo de este artículo ha sido el de averiguar las implicaciones didácticas de las percepciones de los estudiantes sobre la lengua meta en el proceso del aprendizaje del idioma. Dicho lo anterior y a fin de generar las conclusiones necesarias para una mejor comprensión de lo que se pretende reflexionar, en las líneas subsecuentes, se dan respuestas a las preguntas del artículo.

En respuesta a la primera pregunta (¿Qué percepciones asocian los estudiantes a la lengua portuguesa a lo largo de su proceso de aprendizaje?) se expone, respecto al uso y sus hablantes, las percepciones de los estudiantes retratan hablantes amables y una lengua fácil de aprender por proximidad a las lenguas iniciales. Las percepciones que han surgido tanto en el proyecto piloto como en el estudio longitudinal indican gran similitud entre los proyectos pese a los años transcurridos entre ellos. Se ha observado que los aprendientes coinciden en lo que hace referencia a la percepción del portugués desde la perspectiva afectiva de manera positiva, y a la cognitiva haciendo referencia a la percepción 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 del sujeto y por el placer y la curiosidad de aprender un nuevo idioma y cultura.

En respuesta a la segunda pregunta ¿En qué medida estas percepciones se muestran permeadas por ideas del legado colonial y, llegado el caso, facilitan o dificultan dicho aprendizaje?), se observa que las representaciones aisladas indican que ellas han sido el principal elemento motivador para aprender portugués. Desde esta perspectiva, las percepciones han jugado un papel importante, tanto porque fueron el medio a través del cual se generó la motivación, como porque pudieron ser un elemento de desmotivación o rechazo al aprendizaje. Sin embargo, las mismas percepciones, por su vez colonizadas, son obstáculos para la comunicación intercultural, como un uso abusivo de estereotipos y prejuicios, que repercuten en relaciones asimétricas basadas en la discriminación. También el hecho de que todas las culturas tienden a ser etnocéntricas. Tomando por base los presupuestos teóricos de Catherine Walsh (2010, p.46), en que “la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, o sea, 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.” En este sentido, la enseñanza de PLA puede fomentar ese proyecto y ponerlo en práctica, aunque el etnocentrismo sea un hecho.

Con base en las aportaciones de los hallazgos del estudio, los datos sugieren que las percepciones de cada uno de los sujetos que componen este estudio conviven en el ámbito social y gobiernan, de cierta forma, el ritmo con el que se desarrollan las relaciones interpersonales. En general, las clases no hicieron más que reforzar percepciones ya preexistentes. Por ejemplo: los sujetos llegaron a clase con la idealización de un modelo de hablante de portugués a seguir como objetivo, es decir, conceptualizan un hablante ideal, basado en la idea del monolenguaje, 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 con base en el 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.

Este tipo de estudio se hace aún más conscientes de la complejidad que implica orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aprendientes plurilingües de portugués como lengua adicional desde un enfoque intercultural, ya que, en este proceso, intervienen actitudes, habilidades, destrezas y una ineludible necesidad de desarrollar una conciencia crítica. Es importante investigar, en el pensamiento, las percepciones y las actitudes de los estudiantes en relación con el componente cultural para comprender cómo se interiorizan los conceptos teóricos y así mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Dicho todo lo anterior, se observa que los aprendientes poco han modificado las percepciones construidas sobre la lengua portuguesa, lo que comprueba que el cambio de las



representaciones es un proceso complejo y resistente y eso demuestra la importancia del contexto social en que estos aprendientes viven y sus percepciones sobre las lenguas y culturas que están estudiando.

A pesar de las limitaciones que presenta todo estudio, se ha considerado que el resultado final no resta valor a la contribución de este estudio en el campo específico de las percepciones del portugués en el marco de la enseñanza de la didáctica de las lenguas extranjeras, que desde la perspectiva, se cree que pueden contribuir positivamente al desarrollo y mejora de la praxis en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

## REFERENCIAS

- BAJTÍN, M. J. **La estética de creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982.
- BEARE, K. Teaching English to absolute and false beginners. **ThoughtCo**, 27 dic. 2020, 2016. Recuperado de: [http://esl.about.com/od/esleffteachingtechnique/a/t\\_afbeginners.htm](http://esl.about.com/od/esleffteachingtechnique/a/t_afbeginners.htm).
- BOLÍVAR BOTÍA, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CAMBRA, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. París: Didier, 2003. (Collection L.A.L.)
- CARRASCO PEREA, E. Introduction. *In*: CARRASCO PEREA, E. (coord.). **Intercomprension(s): repères, interrogations et perspectives**. Synergies Europe, 2010. V. 5, p. 7–12. Disponible en: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/introduction.pdf>
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. En ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Nueva York: Cambridge University Press, 1999a. p. 19-38.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive visibilization of work: an activity theoretical perspective. En **Computer Supported Cooperative Work**, 1999b. p.63-93, v. 8.
- HELGESEN, M. False beginners: activating language for accuracy and fluency. **The Language Teacher**, v. 11, n. 14, p. 23-29, 1987.
- JIN, L.; CORTAZZI, M. La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? En BYRAM M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 104-125.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *In*: MOSCOVICI, S. **Psicología social II**. Barcelona: Paidós, 1984. p.469-493.
- KALAJA, P. A review of five studies on learner beliefs about Second Language Learning and Teaching: Exploring the possibilities of narratives. *In*: JAKONEN, T.; JALKANEN, J.; PAAKKINEN, T.; SUNI, M. (ed.). **Kielen oppimisen virtauksia**. Flows of language learning. Jyväskylä: AFinLA, 2015. p. 21-38.
- KALAJA, P. Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: A longitudinal study of interpretative repertoires. En KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. (ed.). **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016. p. 97-123.
- KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. En BARKHUIZEN, A. G. (ed.). **Narratives in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 1-26.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales**, 1. París: Armand Colin, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales**, 2. París: Armand Colin, 1992.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Analyse du discours en interaction**. París: Armand Collin, 2005.
- LURIA, A. R. **Higher cognitive functions in man**. Nueva York: Plenum Press, 1980.
- MARTÍN PERIS, E. Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula. *In: Jornadas Internacionales de Didáctica de ELE*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1987. p. 39-58.
- MARTÍN PERIS, E. La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos. En **Cable**, 1988. p. 16-21, v. 1.
- MARTÍN PERIS, E. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. *In: MIQUEL, L.; SANS, N. (coord.). Didáctica de E/LE 1*. Actas del Congreso Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre, 1993. p. 167-180
- MARTÍN PERIS, E. El profesor de lenguas: papel y funciones. *In: MENDOZA FILLOLA, A. (ed.). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, p. 87-100. 1998.
- MARTÍN PERIS, E. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? En **RedELE**, 2004. 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.
- PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 28, p.163-188, 2007.
- PEATY, D. False beginners: who are they and what to do with them. **The Language Teacher**, v. 11, n. 14, p. 4-5, 1987.
- PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereotipos**. São Paulo: E P. U., 2002.
- PÉREZ SERRANO, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.
- SWAN, M. False beginners. *In: JOHNSON, K.; MORROW, K. (ed.). Communication in the classroom*. London: Longman, 1981.
- VICENTE DA SILVA MATOS, D. C.; RODRIGUES BOTELHO, G. “Isso vai dar samba: a perspectiva afro-gênica e decolonial pela linguística aplicada”. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 120–137, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v20i3.28457>
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Mass Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. En Obras escogidas II. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.
- WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2010.
- WERTSCH, J. **Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

## **O/A(S) AUTOR(ES/AS)**

### **Danielli Neves Matias Santos**

Licenciada en Filología Portuguesa y Española por la Universidad Federal Fluminense de Brasil. Doctorado con calificación Sobresaliente "Cum Laude" en el área de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas en el programa de Didáctica de las Ciencias, Lenguas, Artes y Humanidades de la Universidad de Barcelona. Desarrollando actualmente una investigación postdoctoral sobre las representaciones del portugués con estudiantes alemanes en la universidad de Colonia (Alemania). E-mail: dani.neves78@gmail.com

### **Doris Cristina Vicente da Silva Matos**

Profesora Asociada del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLES/UFS) y del Programa de Posgrado en Idiomas (PPGL/UFS). Doctorado en Lengua y Cultura por la Universidad Federal de Bahía, Magíster en Letras (Lingüística Aplicada a la Enseñanza/Aprendizaje del Español LE) por la Universidad Federal Fluminense, Especialización en Lengua Española Instrumental para la Lectura por la Universidad del Estado de Río de Janeiro. y Licenciada en Letras (Portugués/Español) por la Universidad Federal Fluminense. Correo electrónico: doris@academico.ufs.br