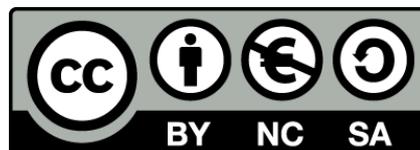




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Portugués como Lengua de Herencia en un contexto de lenguas hermanas: el caso de los hijos brasileños que viven en Barcelona

Juliana Azevedo Gomes



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultad de Educación

Programa de Doctorado: Educación y Sociedad

Línea de investigación: Didáctica y Organización Educativa

Portugués como Lengua de Herencia en un contexto de lenguas hermanas: El caso de
los hijos de brasileños que viven en Barcelona

Presentada por Juliana Azevedo Gomes para optar al título
de Doctor por la Universitat de Barcelona

Director: Dr. Joan Mallart i Navarra

Co-Director: Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez (UNB – Brasil)

Abril, 2017

A todos os brasileirinhos que têm direito a este tesouro conhecido por língua de herança.

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis no habría sido posible sin algunas personas a las que quiero agradecer por haberme acompañado de distintas maneras en este camino.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi tutor de tesis, Dr. Joan Mallart i Navarra, por su compromiso, apoyo y generosidad desde el principio del programa. A lo largo de los tres años de estudio sus orientaciones me ayudaron a elaborar no solamente la tesis sino también a conformar mi identidad profesional e investigadora.

A mi codirectora, Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, que me ha brindado valiosas contribuciones para la culminación de este estudio. La distancia no ha impedido sus tutorías de alta calidad académica siempre acompañadas de cariño y motivación.

Al grupo GIAD, por darme la posibilidad de colaborar en sus proyectos, enriquecer mi formación y enamorarme perdidamente de la didáctica.

Agradezco a la Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha, especialmente a Edilaine, presidente en el principio de este estudio que me proporcionó todo el soporte posible para realizarlo. A las familias que participaron de este estudio, apoyándome en todas sus fases, valorizando mi trabajo como profesora e investigadora.

A mis compañeros de la Fundación Universitaria Iberoamericana, especialmente a mis compañeras del Departamento de Formación del Profesorado, que me han entregado sonrisas y palabras de ánimo en los momentos más duros de la finalización de esta tesis.

A mis amigos, que han estado conmigo siempre de forma presencial o virtual, comprendiendo mi ausencia y apoyándome siempre a seguir con mis objetivos: *Maria José, Ana Maria, Henriette, Laíse, Tássia, Vitória y Janaína.*

A mis padres y a mi hermano, que siempre dieron alas a mis sueños y me permitieron volar con la tranquilidad de quien sabe hacia dónde volver. Gracias por haberlo hecho con tanto amor.

A Juan, por llenar mis días de alegría y caminar de la mano en todo este camino.

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PRESENTACION Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. ¿DE DÓNDE NACEN LOS INTERESES DE LA INVESTIGACIÓN?	5
1.2. PRINCIPIOS QUE JUSTIFICAN MI ELECCIÓN Y ORIENTAN MIS CUESTIONAMIENTOS	7
1.3. EL PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA DE INVESTIGACIÓN	10
1.3.1. Preguntas de investigación.....	11
1.3.2. Objetivos generales y específicos.....	12
1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	13
CAPÍTULO 2. ENTRE LENGUAS Y CULTURAS: LA MIRADA Y EL CONTEXTO DEL ESTUDIO	15
2.1. IDENTIDAD E INMIGRACIÓN.....	17
2.2. LA CULTURA Y EL LENGUAJE: UNA RELACIÓN INDISOCIABLE	20
2.3. LENGUA Y CULTURA DE HERENCIA	23
2.4. LA INMIGRACIÓN BRASILEÑA EN ESPAÑA Y EL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA EN LA REGIÓN DE CATALUÑA	27
CAPÍTULO 3. LENGUA Y CULTURA DE HERENCIA: ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN UN CONTEXTO EXOLÍNGUE.....	31
3.1. LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA DE HERENCIA EN UN ENTORNO DE LENGUAS EN CONTACTO	33
3.2. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA DE HERENCIA	36
3.3. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUA DE HERENCIA	39
CAPÍTULO 4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA LENGUA DE HERENCIA	43
4.1. ANTECEDENTES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA	45
4.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA DE HERENCIA: LA IMPORTANCIA DEL COMPONENTE INTERCULTURAL	49
4.2.1. Hacia los indicadores de competencia comunicativa en lengua de herencia.....	53
CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA DE HERENCIA	57
5.1. LA CULTURA COMO PROTAGONISTA: ENSEÑAR LA LENGUA POR MEDIO DE LA CULTURA.....	59
5.2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA DE HERENCIA EN CONTEXTO EXOLÍNGÜE: ELEMENTOS PARA UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA.....	62

5.3.	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA DE HERENCIA	72
------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

5.3.1.	<i>Investigaciones acerca de estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas que colaboraron con esta investigación</i>	79
--------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 6. EL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA EN UN CONTEXTO HISPANO CATALÁN..... 83

6.1.	DESCENDIENTES DE UN MISMO ORIGEN: EL PORTUGUÉS, EL CATALÁN Y EL CASTELLANO.....	85
6.2.	BREVE CONTRASTE ENTRE EL PORTUGUÉS, EL CATALÁN Y EL CASTELLANO.....	88
6.2.1.	<i>Nivel fonético, fonológico y sus implicaciones ortográficas</i>	89
6.2.2.	<i>Nivel léxico-semántico</i>	103
6.2.3.	<i>Nivel morfológico y sintáctico</i>	110
6.3.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS AFINES.....	119
6.4.	LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA EN LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA EN UN CONTEXTO HISPANO-CATALÁN	121

CAPÍTULO 7. MARCO METODOLÓGICO: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 123

7.1.	BASE EPISTEMOLÓGICA DEL ESTUDIO	125
7.2.1.	<i>La fenomenología hermenéutica</i>	126
7.2.2.	<i>La concepción de la realidad educativa a investigar (familiar y extraescolar)</i>	127
7.2.	LA PROPUESTA METODOLÓGICA: ESTUDIO CUALITATIVO – INTERPRETATIVO, CON DATOS ETNOGRÁFICOS - ESTUDIO DE CASOS	129
7.2.1.	<i>La delimitación del caso: Criterios de selección de los participantes</i>	133
7.2.2.	<i>Caracterización del contexto de investigación</i>	134
7.2.3.	<i>Los instrumentos de recogida de datos</i>	135
7.2.3.1.	Observación participante	137
7.2.3.2.	Entrevistas semi estructurada con familiares brasileños.....	138
7.2.3.3.	Análisis documental: Actividades de clase con los niños.....	139
7.3.	CARACTERÍSTICAS COMUNES DE LA INFORMACIÓN QUE SE OBTENDRÁ DE LOS CASOS	140
7.4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPILADOS	141
7.5.	LA VALIDEZ DE LA INFORMACIÓN Y LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN	143

CAPÍTULO 8. FASES DE LA INVESTIGACIÓN: EL TRABAJO DE CAMPO Y EL ANÁLISIS DE LOS DATOS..... 145

8.1. INTRODUCCIÓN.....	147
8.2. EL COMIENZO DEL TRABAJO DE CAMPO.	147
8.2.1. <i>Los participantes de la investigación.....</i>	148
8.2.2. <i>El inicio del trabajo de campo.....</i>	150
8.2.3. <i>La recogida de datos</i>	151
8.2.3.1. Observación participante	153
8.2.3.2. Las entrevistas semi estructuradas a las familias	162
8.2.3.3. Análisis Documental: las actividades aplicadas con los alumnos.....	167
8.3. LA CREDIBILIDAD Y RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN	175
8.4. EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA INFORMACIÓN	178
8.4.1. <i>Las notas de campo y las entrevistas.....</i>	180
8.4.2. <i>La construcción de las metacategorías</i>	187
8.4.3. <i>Los materiales escritos: actividades de clase.....</i>	190
8.4.4. <i>La construcción de las dimensiones</i>	221

CAPÍTULO 9. LOS RESULTADOS Y LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL INFORME INTERPRETATIVO 225

9.1. INTRODUCCIÓN.....	227
9.2. LA PRIMERA DIMENSIÓN: EL PLH EN EL ÁMBITO FAMILIAR.....	228
9.2.1. <i>Concepciones familiares sobre la transmisión del PLH</i>	230
9.2.2. <i>Actitudes familiares relacionadas con el PLH.....</i>	234
9.3. LA SEGUNDA DIMENSIÓN: EL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS HABLANTES DE HERENCIA	243
9.3.1. <i>Contexto sociolingüístico.....</i>	243
9.3.2. <i>Preferencias y usos lingüísticos de los HH</i>	246
9.4. LA TERCERA DIMENSIÓN: EL CONTEXTO DEL AULA DE PLH	249
9.4.1. <i>Dinámica de clase.....</i>	249
9.4.2. <i>Metodología docente y contenidos.....</i>	252
9.5. LA CUARTA DIMENSIÓN: EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL Y LAS ACTITUDES DE LOS HABLANTES DE HERENCIA	256
9.5.1. <i>Actitudes del alumnado frente al PLH.....</i>	257
9.5.2. <i>Competencia comunicativa y estrategias de comunicación del alumnado</i>	260
9.5.3. <i>Vínculo afectivo-cultural con Brasil.....</i>	275
9.6. HACIA LOS INDICADORES PARA EL PLAN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	279

CAPÍTULO 10. EL PLAN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE PLH EN UN CONTEXTO HISPANO-CATALÁN 281

10.1. INTRODUCCIÓN.....	283
10.2. LAS ESTRATEGIAS PARA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE PLH	285
10.2.1. <i>Estrategias que valoren y activen los conocimientos previos</i>	286
10.2.1.1. Actividad focal introductoria	288
10.2.1.2. Discusión guiada.....	290
10.2.1.3. El enunciado de objetivos y propósitos	292
10.2.1.4. Interacción con la realidad.....	295
10.2.2. <i>Estrategias para mejorar la codificación elaborativa para la construcción de nuevos conocimientos</i>	301
10.2.2.1. Preguntas intercaladas	302
10.2.2.2. Ilustraciones.....	305
10.2.3. <i>Estrategias que contribuyen a vincular el conocimiento existente con el conocimiento por aprender</i>	308
10.2.3.1. Organizadores previos	309
10.2.3.2. Analogías	311
10.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN PLH.....	313

CAPÍTULO 11. FINALIZANDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: REFLEXIONES Y CONCLUSIONES 317

11.1. INTRODUCCIÓN.....	319
11.2. REVISIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	319
11.2.1. <i>El contraste entre el portugués, el catalán y castellano y su implicación en el proceso de enseñanza del portugués como lengua de herencia</i>	320
11.2.2. <i>El conocimiento sobre las dificultades de los HH para el desarrollo de la competencia comunicativa en portugués</i>	324
11.2.3. <i>Acerca de los contenidos que deben ser priorizados en la enseñanza de PLH</i>	326
11.2.4. <i>Acerca de las estrategias de enseñanza que responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de PLH en el contexto hispano-catalán</i>	328
11.3. REFLEXIONES SOBRE DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y LAS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ESTUDIO	329
11.4. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	330
11.5. LAS PROYECCIONES PARA ESTA INVESTIGACIÓN.....	331
11.6. REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGAR.....	332

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	333
----------------------------------------	------------

LISTADO DE ANEXOS	365
--------------------------------	------------

INDICE DE FIGURAS

Figura nº1: Esquematización del problema de investigación.....	10
Figura nº2. Estructura de la tesis.	13
Figura nº3: Características comunes a los hablantes de herencia.....	24
Figura nº4: Típica situación de desarrollo de una lengua de herencia en un contexto exolingüe.....	35
Figura nº5: Relación entre creencias y actitudes familiares y desarrollo lingüístico de los hijos.....	41
Figura nº6: Ámbitos de la competencia comunicativa intercultural para lengua de herencia.....	50
Figura nº7: Objetivos comunes en los Parámetros curriculares para la enseñanza de lengua portuguesa y el Currículo de educación primaria en Catalunya en el ámbito de lenguas.....	54
Figura nº8: Elementos de la didáctica.....	62
Figura nº9: Aproximaciones entre hablantes de herencia y hablantes nativos y hablantes de segunda lengua.....	63
Figura nº10: Camino para la instrucción en lengua de herencia.....	65
Figura nº11: Dimensiones del proceso de enseñanza.....	74
Figura nº12: Tipos de procesos cognitivos activados.....	78
Figura nº13: Cuadros vocálicos del portugués, catalán y castellano.....	92
Figura nº14: Cuadro de contraste entre fonemas consonánticos del portugués, catalán y castellano.....	97
Figura nº15: Fases de la organización de un estudio de caso.....	132

Figura nº16: Caracterización del estudio de caso instrumental.....	134
Figura nº17: Esquema de los instrumentos de recogida de datos y el análisis.....	142
Figura nº18: Escala de evaluación para las actividades de clase.....	171
Figura nº19: Resumen de las actividades analizadas y las competencias.....	175
Figura nº20: Fases del análisis de las actividades de clase.....	191
Figura nº21: Modelo de la actividad nº4.....	200
Figura nº22: Modelo de actividad nº10.....	207
Figura nº23: Evidencia de análisis nº30. (EV.30).....	212
Figura nº24: Modelo actividad nº12.....	214
Figura nº25: Modelo de actividad nº14.....	218
Figura nº26: Dimensiones cualitativas del estudio.....	221
Figura nº27: Presentación de las dimensiones de análisis.....	228
Figura nº28: Necesidades de aprendizaje de los HH x competencia.....	272
Figura nº29: Elementos que conformarán las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el PLH.....	284
Figura nº30: Clasificación de las estrategias de acuerdo a los procesos cognitivos desarrollados.....	286

INDICE DE TABLAS

Tabla nº1: Objetivos específicos de la investigación.....	12
Tabla nº2: Diferencias entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural.....	48
Tabla nº3: Relación elementos didácticos x estudios en LH.....	71
Tabla nº4: Descripción de las reglas de acentuación de portugués, catalán y castellano.....	102

Tabla nº5: Falsos amigos Heterotónicos entre portugués, catalán y castellano.....	106
Tabla nº6: Falsos amigos heterogénicos entre portugués, catalán y castellano.....	106
Tabla nº7: Falsos amigos Heterosemánticos entre el portugués, catalán y castellano.....	108
Tabla nº8: Contraste entre los artículos.....	110
Tabla nº9: Contraste entre los plurales.....	111
Tabla nº10: Contraste entre los adjetivos.....	112
Tabla nº11: Contraste entre los pronombres.....	113
Tabla nº12: Contraste entre las preposiciones.....	116
Tabla nº13: Contraste entre los verbos.....	117
Tabla nº14: Contraste entre los adverbios.....	118
Tabla nº15: Técnicas e instrumentos utilizados para responder a cada objetivo específico de la investigación.....	136
Tabla nº16: Descripción de los participantes del caso.....	148
Tabla nº17: Cronograma de aplicación de las técnicas de recogida de datos.....	153
Tabla nº18: Ficha nº 1 de observación participante en clase.....	155
Tabla nº19: Ficha nº 24 de observación participante en clase.....	157
Tabla nº20: Detalle de las observaciones de clases del caso.....	160
Tabla nº21: Guion preguntas para entrevista semi estructurada con familiar.....	164
Tabla nº22: Fragmento de transcripción de entrevistas.....	166
Tabla nº23: Organización de las entrevistas con los familiares.....	166
Tabla nº24: Códigos para los ámbitos de la competencia comunicativa a trabajar en lengua de herencia.....	168

Tabla nº25. Competencias-guía para la elaboración de las actividades didácticas.....	168
Tabla nº26. Descripción de todas las actividades aplicadas en el estudio.....	172
Tabla nº27: Documentos primarios incluidos en el programa Atlas-ti 7.0.....	181
Tabla nº28: Sistema de códigos utilizados para las evidencias de la investigación.....	183
Tabla nº29: Categorías por nº total de citas.....	184
Tabla nº30: Detalle descriptivo de las categorías.....	185
Tabla nº31: Descripción de las metacategorías del estudio.....	188
Tabla nº32: Sistema de códigos utilizado para las evidencias de los materiales escritos. Relación entre las dimensiones, metacategorías y categorías de análisis.....	191
Tabla nº33: Evidencias de análisis de la actividad nº1. Transcripción de audio de la actividad nº1.....	194
Tabla nº34: Evidencias de análisis de la actividad nº3. Actividad nº 3 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.....	197
Tabla nº35: Evidencias de análisis de la actividad nº4. Actividad nº 4 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.....	201
Tabla nº36 Evidencias de análisis de la actividad nº6. Transcripción de audio de la actividad nº6.....	205
Tabla nº37: Evidencias de análisis de la actividad nº10. Actividad nº 10 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.....	208
Tabla nº38: Evidencias de análisis de la actividad nº12. Actividad nº 12 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.....	215
Tabla nº39: Evidencias de análisis de la actividad nº14. Actividad nº 14 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.....	219
Tabla nº40: Número de evidencias por competencia.....	220
Tabla nº41: Relación entre las dimensiones, metacategorías y categorías de análisis.....	223
Tabla nº41: Estrategias didácticas y actividades y competencia comunicativa a desarrollar.....	314

Introducción

Uma língua é o lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar, da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi a da nossa inquietação. (Ferreira, 1999, p.83-84)

Este trabajo, denominado *Portugués como lengua de herencia en un contexto de lenguas hermanas: El caso de los hijos de brasileños que viven en Barcelona*, es fruto de las inquietudes nacidas de mi práctica docente y del afán en realizar una investigación que fuera relevante para la didáctica del portugués como lengua de herencia.

Así, la investigación elaborada en el programa Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, busca integrar teoría y práctica en el marco de la Didáctica y, más concretamente, de la didáctica para la lengua de herencia.

La tesis contiene once capítulos, en los que se comparten en primer lugar, las razones, el problema y los objetivos que orientan esta investigación. En los capítulos 2 a 6 (dos a seis), se presentan las bases teóricas del estudio, que colaborarán con el análisis de nuestros datos y elaboración del plan de estrategias didácticas. Los capítulos 7 y 8 (siete y ocho) describen los procedimientos metodológicos y los referentes teóricos para el análisis de los datos. El capítulo 9 (nueve) detalla los resultados de la investigación en consonancia con las preguntas que orientaron el estudio. En el capítulo 10 (diez) se presenta como aportación principal al estudio, el plan de estrategias didácticas, elaborado a partir de las necesidades identificadas en los resultados de la investigación. Finalmente, en el capítulo 11 (once) se comparten las conclusiones con las que nos encontramos en esta investigación.

CAPÍTULO 1.

PRESENTACION Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. ¿De dónde nacen los intereses de la investigación?

Al reflexionar sobre el tema de investigación que escogí, es inevitable no rememorar lo que me ha impulsado a trillar este camino investigador: Actualmente vivo en España, pero mantengo un fuerte vínculo afectivo con mi país, Brasil, al otro lado del océano. Al llegar a Barcelona, tuve la oportunidad de conocer la *Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha* (a partir de este momento, APBC), una asociación familiar que promueve la lengua y cultura brasileña a los hijos de brasileños que viven en esta región. Puesto que soy pedagoga y me encantan los niños, la oportunidad de convertirme en una de las profesoras de portugués y cultura brasileña de esta Asociación asignó un nuevo significado no solo para mi estancia en Barcelona, sino también para mi vida profesional y académica.

De acuerdo con Larrossa (2003), “La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (p.168). El trabajo de enseñar mi lengua y cultura a alumnos con características lingüísticas diferentes a todo lo que había conocido y un bagaje cultural rico y diverso, me motivó a cuestionar mis conocimientos y experiencia como profesora y a buscar referencias y directrices para la ejecución de este trabajo. Ser profesor supone una construcción de saberes que son frutos de la experiencia propia, como también de la que se obtiene de los pares.

Sin embargo, al percibir que actuaba en ámbito educativo relativamente novedoso y con limitada experiencia documentada, como es el campo de la enseñanza de una lengua y cultura de herencia, términos que serán discutidos a lo largo de este estudio, el trabajo docente se convierte en una labor repleta de incertidumbre y complejidad.

En la búsqueda por estudios relacionados con la enseñanza de la lengua y cultura de herencia, he encontrado como elementos comunes la necesidad de evaluar el contexto lingüístico y cultural en que viven los niños, conocer las concepciones y actitudes

familiares respecto a la transmisión de esta lengua y cultura y luego conocer las características lingüísticas específicas de los niños para luego ser capaz de sistematizar la enseñanza.

Dado que hasta el presente momento no se había realizado ningún estudio con un grupo de hablantes de herencia en un contexto de lenguas próximas, como es el caso de los niños que conviven con el portugués en el ámbito familiar y el castellano y el catalán en el ámbito social, en definitiva, no había directrices para la enseñanza del portugués como lengua de herencia en el contexto hispano catalán.

Por otra parte, estando en Barcelona para realizar un máster en Investigación en didáctica, formación y evaluación educativa, en esta Universidad, he encontrado en el programa la oportunidad de profundizar los conocimientos en el campo de la didáctica y, dedicarme concretamente al ámbito de la lengua de herencia.

En definitiva, ha sido mi experiencia como profesora de portugués como lengua y cultura de herencia en una asociación brasileña, con todas las incertidumbres suscitadas de la práctica docente, en conjunto con los conocimientos adquiridos a lo largo del máster sobre la investigación en didáctica, que fomentaron el deseo de profundizar el tema de la enseñanza del portugués como lengua de herencia por medio de este estudio doctoral.

Pensando como investigadora, reflexiono sobre mis inquietudes como profesora de portugués como lengua de herencia (a partir de este momento, PLH) y defino las preguntas que me acompañarán a lo largo del proceso de investigación: *¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las lenguas mayoritarias (el catalán y el español) y la lengua de herencia, el portugués? ¿De qué manera los factores psico y sociolingüísticos mencionados por Montrul (2016), que serán detallados posteriormente, actúan en este contexto de enseñanza? ¿Qué dificultades presentan los alumnos respecto a la competencia comunicativa del portugués como lengua de*

herencia? Estando fuera de la escuela regular ¿qué contenidos se deberían priorizar en la enseñanza de una lengua y cultura de herencia? Y finalmente, ¿cuáles serían las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para enseñar el portugués y la cultura brasileña, considerando el contexto sociolingüístico en que se encuentran estos alumnos?

1.2. Principios que justifican mi elección y orientan mis cuestionamientos

Este estudio se establece en el marco de la didáctica para la lengua de herencia, especialmente del portugués como lengua de herencia. Su importancia reside en contribuir con un campo en el que las investigaciones relacionadas con la didáctica todavía son escasas.

Los primeros estudios acerca de la lengua de herencia están registrados en Norteamérica, a partir de la década de 70 concretamente en Canadá y Estados Unidos. (Cummins & Danesi, 1990, Fishman, 1964). Las primeras investigaciones relacionadas con el desarrollo de una didáctica específica para la enseñanza de lengua de herencia fueron realizadas con hablantes de la lengua española residentes en estos dos países. (Colombi & Roca, 2003, Valdés & García-Moya, 1976, Carreira, 2004).

Con respecto al portugués como lengua de herencia, se destacan las investigaciones de Mota (2004) sobre la labor de las familias brasileñas residentes en Estados Unidos para transmitir el portugués como lengua de herencia, de Souza (2007) en el contexto británico acerca de las comunidades brasileñas y la construcción de la identidad de sus descendientes, y de Mendes (2012) que aborda perspectivas culturales relacionadas con la identidad en contextos de portugués como lengua de herencia. Pires y Rothman (2011), Pascual y Cabo y Rothman (2012) se han dedicado a investigar aspectos relacionados con la adquisición del portugués europeo y de variación brasileña en contextos norteamericanos, además realizar estudios sobre el desarrollo del portugués en un contexto de habla anglófono, con énfasis en el campo morfosintáctico Rothman

(2007, 2009). Los aportes de estos autores contribuyeron a una primera aproximación teórica sobre el tema del portugués como lengua de herencia, además de proporcionar la reflexión sobre qué lagunas de investigación encontramos en este ámbito.

Los estudios que orientan esta investigación se relacionan con temas lingüísticos y culturales, con una mirada especial en la vertiente sociolingüística, dada la importancia de estudiar la enseñanza de una lengua dentro de un contexto social.

Como punto de partida de nuestro estudio se retomarán las aportaciones referentes a la adquisición del lenguaje relacionadas al bi o trilingüismo (Cummins, 2005, Chin & Wigglesworth, 2007, Montrul & Foote & Perpiñán, 2008, Montrul, 2013, 2016) y más específicamente a la lengua de herencia (Valdés 2001, Fishman & Peyton 2001, Polinsky 2008, He 2010), entre otros. Se añade a estos estudios la implicación de la lengua y cultura de herencia en los temas sociales y relacionados con la construcción de la identidad, (Kramsch, 1998, Hall 2000, 2003, 2006, Silva 2000, entre otros).

Respecto al contexto lingüístico del estudio, en el que la lengua de herencia (portugués) y las lenguas mayoritarias (catalán y castellano) son consideradas lenguas hermanas, valoraremos los aportes de Almeida Filho (2001), Calvi (2001, 2004) y Briones (1999), sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas afines, los estudios de Lado (1957) sobre la lingüística contrastiva y de Corder (1967) sobre el análisis de errores.

Finalmente y, respecto a la instrucción de la lengua de herencia, son los fundamentos de la competencia comunicativa intercultural propuestos por Byram (1997) y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2002, Rajadell, 2001 y Oxford, 1990, 2011), que proporcionarán los constructos teóricos básicos para responder a nuestros interrogantes.

Pese a que, con excepción de los estudios sobre lengua de herencia, las demás investigaciones mencionadas están relacionadas con la enseñanza de lengua materna o lengua extranjera, estimamos que sus aportes podrán ser empleados como base en la construcción de teorías en el marco de la enseñanza del portugués como lengua de herencia.

Por lo que respecta a la elección del tema de investigación, además de las razones explicitadas en el punto 1.1 de este capítulo, nos fundamentamos en los principios de Unesco (2003), que afirma que “la lengua no es solo un instrumento de comunicación, sino que además, es un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo” (p.16). Consideramos que el hecho de pertenecer a más de una cultura y tener la posibilidad de ser competente en más de un idioma, representa una riqueza: al convivir con la diversidad cultural desde una edad temprana, se potencia la capacidad de apreciar y respetar diferentes culturas y, por consiguiente, promover un mundo con fronteras menos rígidas. Por tanto, la enseñanza de una lengua y cultura de herencia es un derecho de los hijos de inmigrantes y un medio legítimo para perpetuar los elementos de una historia viva. Además, la lengua de herencia contribuye en el mantenimiento del vínculo afectivo que supera la distancia y las generaciones, además de proporcionar conocimientos lingüísticos y culturales que pueden ser utilizados en un futuro personal y profesional.

Así, considerando los razonamientos anteriormente referenciados, creemos que investigar qué estrategias didácticas serían las más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de PLH (Portugués como lengua de herencia) en un contexto lingüístico de lenguas afines podrá proveer conocimiento pedagógico tanto para los docentes, como para las familias que actúan en este rol de transmisión.

1.3. El problema, preguntas y objetivos de la de investigación

Esta investigación busca identificar qué tipos de estrategias didácticas son más eficaces para la enseñanza-aprendizaje del PLH. Dado que la competencia comunicativa en una lengua de herencia está condicionada a factores psico y sociolingüísticos (Montrul, 2016), el problema reside en identificar de qué manera estos factores influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del PLH en un contexto de lenguas próximas, además de identificar las principales necesidades de aprendizaje de los hablantes de herencia de portugués en este contexto específico (hispano-catalán).

El esquema a continuación sintetiza la propuesta de este estudio:

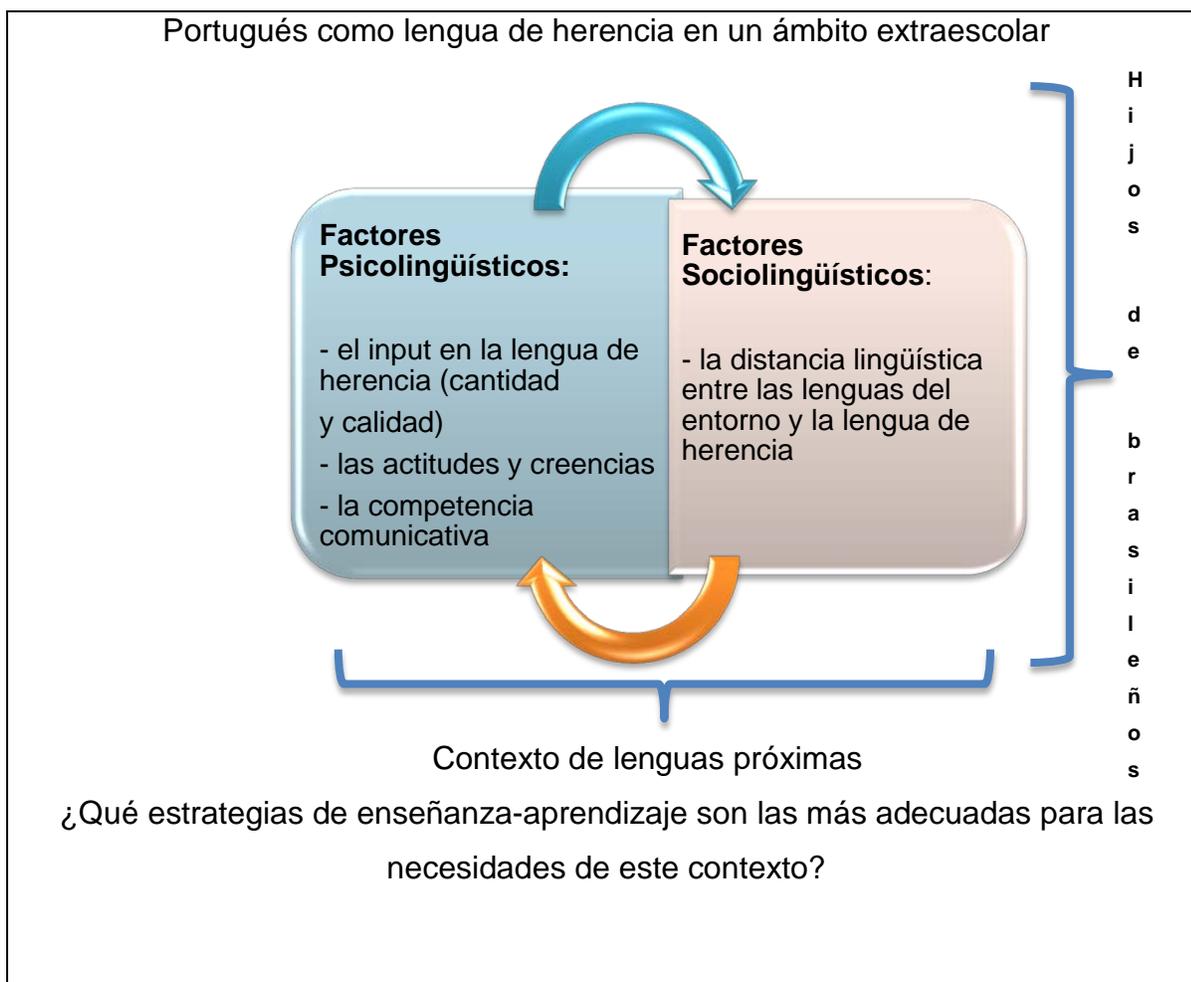


Figura nº1: Esquematización del problema de investigación. Fuente:Elaboración propia

1.3.1. Preguntas de investigación

A continuación, explicitamos las preguntas que guían la investigación:

¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre el catalán, el castellano y el portugués que más pueden influenciar en el proceso de aprendizaje del portugués como lengua de herencia?

¿De qué manera los factores propuestos por Montrul (2016) influyen en la transmisión de una lengua de herencia y su cultura en este contexto?

¿Qué dificultades presentan los niños con respecto a la competencia comunicativa en el portugués como lengua de herencia?

¿Estando fuera de la escuela regular, qué contenidos se deberían priorizar en la enseñanza de una lengua de herencia?

¿A partir de qué estrategias pedagógicas se enseñaría mejor el portugués como lengua de herencia, considerando el contexto sociolingüístico en que se encuentran estos alumnos?

1.3.2. Objetivos generales y específicos

A partir de la justificación presentada y de los interrogantes que orientan este estudio, se conforman los siguientes propósitos:

Objetivo General:

Elaborar un plan de estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje del portugués como lengua de herencia en un contexto hispano-catalán.

Objetivos específicos:

Tabla nº1:

Objetivos específicos de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

-
1. Contrastar las principales semejanzas y diferencias entre os sistemas lingüísticos del portugués, catalán y español.
 2. Analizar los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua de herencia y su cultura en un contexto de lenguas próximas.
 3. Identificar las dificultades relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa en portugués.
 4. Definir qué contenidos priorizar en la enseñanza en este contexto.
 5. Proponer estrategias didácticas que pueden ser más exitosas para la enseñanza del portugués como lengua de herencia en un contexto hispano-catalán.
-

1.4. Estructura de la tesis

A modo de ilustrar la información compartida en la introducción, la tesis se estructura de la siguiente manera:



Figura nº2: Estructura de la tesis.

CAPÍTULO 2.

ENTRE LENGUAS Y CULTURAS: LA MIRADA Y EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

2.1. Identidad e inmigración

El concepto de identidad siempre estuvo vinculado a algunos rasgos físicos o socioculturales que caracterizan un sujeto. En otras palabras, su definición siempre ha sido relacionada al origen, género, opción sexual, bagaje histórico y cultural, que la identidad personal se constituye. Silva (2000) resalta que el reconocimiento de la identidad propia nace de la comparación e identificación de las diferencias con el otro, por lo que identidad y diferencia son conceptos interdependientes. Horowitz (1985) ejemplifica que los malayos empezaron a crear su identidad colectiva como malayos tras la llegada de los chinos. Por lo tanto, la formación de la identidad personal pasa inevitablemente por el reconocimiento de la identidad colectiva.

Las características personales de un sujeto deben ser respaldadas socialmente para que tengan valor dentro de un grupo. Woodward en Silva (2000) resalta que “el florecimiento de la identidad cultural está vinculado a la descubierta de un pasado supuestamente común” (p.27), esto es, es el pasado personal, vinculado a un contexto cultural colectivo y la producción de significado socialmente convergente, que contribuyen en la construcción de la identidad del sujeto.

Para Smith (1991), la construcción de la identidad es “la suma total de los sentimientos de los miembros del grupo sobre sus valores, símbolos e historias comunes que los identifican como un grupo diferente.” (p.181). Oliveira (2000) también destaca que esta construcción no es fija, sino un fenómeno socio histórico que se alterna en virtud de los diferentes papeles que van asumiendo un sujeto en la sociedad. Por lo tanto, es importante reparar que la identidad de un sujeto siempre estará relacionada con la posición histórica y cultural que ocupa.

Por lo que respecta a los estudios sobre la identidad en el contexto de la inmigración, solamente al final del siglo XX los postmodernistas y posestructuralistas (McLaren 1995, Silva 2000, Hall 2003), empezaron a desvelar la construcción de identidad de

individuos que han cruzado fronteras y viven entre su cultura de origen y la cultura mayoritaria. Los estudios postmodernos y posestructuralistas han rechazado la teoría de la construcción linear de la identidad, alegando que la identidad está vinculada a conceptos sincretistas, heterogéneos e híbridos, resultado de las adaptaciones y nuevas representaciones que generan los individuos migrantes.

Hall (2003), defensor de las identidades fragmentadas, ha planteado tres consecuencias para las identidades culturales relacionadas a los procesos migratorios: La desintegración de las identidades naciones, el refuerzo de las identidades locales como forma de resistir a la globalización y la formación de nuevas identidades, que reemplazarían el concepto de identidad nacional. Para este autor, la formación de la identidad pasa a ser aún más subjetiva y conectada a las experiencias personales, de forma que los inmigrantes vivirían entre dos identidades distintas, la personal y la local. La producción de sentido entre una y otra generaría una tercera, original e interdependiente a las otras dos.

Además de la formación de la identidad del sujeto, McLaren (1995) plantea la perspectiva de la sociedad de acogida a los inmigrantes, afirmando que “el multiculturalismo significa la aceptación cultural del riesgo que implican la complejidad de las relaciones en las distintas culturas, explorando la identidad de cada una de ellas dentro del contexto de poder, discurso y experiencias” (p.111). Los discursos compartidos por los inmigrantes no son objetos pasivos, sino activos y transformadores de la realidad de la comunidad receptora. Esas modificaciones inevitables en el sujeto y en la sociedad son interpretadas por Habermas (1981):

Los individuos mismos forman parte en el proceso de formación [...] de una identidad esbozable en común. La racionalidad de los contenidos de identidad se mide entonces en base a la estructura de este proceso de generación, esto es, a las condiciones formales de realización y comprobación de identidad

flexible en las que todos los miembros de la sociedad puedan reconocerse y respetarse recíprocamente. (p.100)

Esa perspectiva supone que los sujetos son actores sociales y que por medio de sus concepciones y comportamientos ocupan un lugar en el mundo. Esta doble relación de adquisición y recusa de sus identidades es una insignia de estos sujetos postmodernistas y emigrantes, que construyen dos o más identidades a la vez, y pueden reconocerse como de un lugar u otro, en función de las experiencias y de los momentos que vivencian.

Así, sujetos emigrantes residentes en la diáspora, es decir, fuera de su país de origen, son capaces de reconfigurar sus conceptos de identidad en función de sus vínculos y experiencias, a la vez que modifican la sociedad de acogida en función de sus interacciones lingüísticas y culturales.

Woodward (2000), profundiza esta doble relación defendiendo que las identidades son como puntos de apoyo temporal a las posiciones de sujeto que las prácticas discursivas construyen. Las prácticas discursivas que cita Woodward (2000) son resultantes de las creaciones lingüísticas dentro de un contexto, lo que significa que la lengua es el instrumento fundamental para transmitir una cultura y resguardar una identidad. Es el lenguaje que enlaza la cultura de origen y de acogida por medio de sus sistemas de representación.

Por este abordaje construccionista, que cree que es por medio del lenguaje que se construyen y comparten significados, Hall (2003) explica que nos comunicamos por medio de mapas conceptuales que son comprensibles por personas de la misma cultura. No obstante, personas que viven en más de una cultura, utilizando más de un idioma, son capaces de interpretar varios mapas conceptuales. Así pues, en el caso de los inmigrantes, esta interacción entre lenguas y culturas conlleva que el individuo se

adapte a la sociedad de acogida a la vez que busca mantener sus referentes de origen, generando una identidad única y a la vez, fragmentada.

2.2. La cultura y el lenguaje: una relación indisociable

Con respecto a la lengua y el lenguaje se recoge una reflexión en el campo de la semiótica propuesta por Saussure (2008):

¿Pero qué es la lengua? Para nosotros, ella no se confunde con lenguaje, es solamente una parte determinada, esencial de ella, sin duda. A la vez es un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos. (p.17)

Coincidiendo con esta línea de pensamiento, se concibe que la lengua y el lenguaje están íntimamente vinculados a una vertiente social. Es a través de las dos que el individuo estructura su pensamiento y su comunicación. Por lo tanto, su enseñanza serán más que códigos y normativas, dado que lengua y lenguaje están cargados de significado.

Este estudio fundamenta sus bases en la sociolingüística y contempla la idea de que el lenguaje y la cultura establecen un movimiento simbiótico y constante entre la experiencia social, cognitiva y la realidad percibida por el sujeto.

Hace más de un siglo que la antropología y la sociología presentan estudios acerca de la cultura y de su relación con el lenguaje. Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) en Trujillo Sáez (2006), subrayaba que el lenguaje permitía la comprensión del mundo. “[...] el lenguaje mediaba entre nosotros y el mundo y que percibimos este último por medio de las categorías del primero.” (p.79). Por esta hipótesis, se puede razonar que los hablantes de una lengua comparten valores simbólicos semejantes, y cuando se

apropian de la lengua materna, también se están apropiando de todos los signos que son inherentes a este código lingüístico. Esto significa que la lengua es un código que se enriquece cuando está inserta en un contexto cultural y así cobra fuerza y sentido de acuerdo con el sujeto que la utiliza como forma de comunicación.

Hall (2003) también hace su aportación a este planteamiento cuando sostiene que el lenguaje es uno de los medios de representación de una cultura y es por su intermedio que es posible comunicar ideologías, valores y sentimientos dentro de un contexto.

A partir de la visión posmoderna, es posible comprender la cultura como un espacio de construcción de significados, donde el sujeto es activo en establecer relaciones entre la lengua y cultura. Para Benedict (1997) “[...] la cultura es una lente a través de la cual el hombre ve el mundo” (p.12) La lente en este caso es el componente subjetivo, fruto de las experiencias del sujeto con el contexto.

Puesto que la lengua y la cultura son elementos que se retroalimentan activa y subjetivamente y así van construyendo la identidad del sujeto, hay que pensar que su transmisión y/o enseñanza variará de acuerdo con el ámbito y el contexto. Savedra (2008, 2009) sostiene que el proceso de adquisición del lenguaje es relativo y está relacionado no solo al entorno, sino también al uso activo en diferentes ambientes, como el trabajo, la escuela, la familia, etc.

En el caso de la enseñanza de lengua materna en el país de origen, la cultura es transmitida de manera natural, resultado del tejido de relaciones sociales que el aprendiente tratará de construir a lo largo de su desarrollo biológico y social. Para Hall (2003) las culturas nacionales están constituidas de símbolos y representaciones y son un discurso y un camino para la construcción de sentido. En el caso de la enseñanza de lengua y cultura dentro del país de origen, los signos y los códigos lingüísticos y culturales son transmitidos a la vez, puesto que “Los sentidos están en las historias

contadas sobre la nación, memorias que conectan su presente con su pasado e imágenes que de ella son construidas” (Hall, 2003, p.51).

En un contexto de comunicación exolingüe¹, el planteamiento para la transmisión de cultura y enseñanza de lengua será distinto al de la lengua materna. Como afirma Thomas & Peterson (2015), cuando una cultura no es familiar, desarrollar una profunda comprensión de una nueva cultura sería como intentar aprender un nuevo idioma con el mismo acento que habla su primera lengua, es decir, un desafío.

Los individuos que viven en un entorno de lenguas y culturas en contacto no son neutrales y aún menos receptores de información cultural. Son más activos que nunca en sus decisiones, razón por la cual la enseñanza para este grupo debe ser planteada de forma diferenciada, valorando y reflexionando lo que se está transmitiendo y las relaciones que se están construyendo en medio a este proceso.

Los sujetos que crecen en un entorno en que la lengua y la cultura son distintas a la familiar son los participantes de este estudio. Aunque conozcan la lengua y la cultura de la familia, no necesariamente dominan este lenguaje, pues no son emigrantes, como sus padres, sino que nacieron o emigraron con una edad muy temprana al país de residencia. Como no tienen la oportunidad de vivenciar la cultura familiar en otros contextos sociales ni siempre se identifican con ella. Sin embargo, mantienen un vínculo repleto de significados y relacionado al sentimiento de pertenencia con este origen familiar. Esta lengua y cultura, distintas del entorno donde residen estos sujetos, es transmitida especialmente en el ámbito familiar y entre otras definiciones, la denominaremos lengua y cultura de herencia.

¹ Es considerado contexto de comunicación exolingüe, aquel en el que se enseña formalmente una lengua distinta a la lengua hablada. Dabène (1990).

2.3. Lengua y cultura de herencia

La lengua de herencia, también conocida como lengua patrimonial o lengua ancestral (Kondo-Brown 2005; Van Deusen-Scholl 2003; He 2010), lengua colonial (Fishman y Peyton, 2001; Carreira 2004), o aún, lengua minoritaria (Valdés, 2005), es el idioma de origen de las familias que por alguna razón migran a otro sitio donde la lengua es distinta a la suya. El término herencia está relacionado a su transmisión a los descendientes de los inmigrantes que hablan esta lengua.

La lengua de herencia es un idioma de comunicación relacionado con un contexto sociocultural familiar, que ayuda a estructurar el pensamiento, los discursos y sus significados. La cultura de herencia, así como la lengua, si no es transmitida por la familia, difícilmente será aprendida, puesto que en la mayoría de los casos, los descendientes de inmigrantes nacieron o llegaron en edad muy temprana al país de residencia.

Estos descendientes son conocidos como *heritage speakers* (hablantes de herencia). Esta terminología se presentó inicialmente en Canadá, país con elevado número de inmigrantes, y tras unos años, fue adoptada también por Estados Unidos y demás países Cummins (2005), para identificar a estos niños que aprendieron un idioma desde el nacimiento, pero tienen otra lengua dominante para el contexto donde viven. Según Cummins (2005), “[...] además de hijos de inmigrantes, los hablantes de herencia son los refugiados y los grupos indígenas [...]” (p.586) que tienen de adaptarse en un nuevo contexto, conviviendo con otra lengua y cultura. Van Deusen Scholl (2003) defiende que no necesariamente los hablantes de herencia hablan la lengua familiar, no obstante, poseen un fuerte vínculo afectivo intergeneracional con su origen. Montrul (2013) define a los hablantes de lengua de herencia como: “[...] individuos que han sido expuestos a una lengua de inmigrante o minoría desde la infancia, quienes además son muy competentes en la lengua mayoritaria que se habla en la comunidad lingüística más extendida.” (p.168)

Muchos autores se han dedicado a los estudios sobre lengua de herencia (Fishman y Peyton, 2001, Valdés 2001, Van-Deusen-Scholl 2003, Carreira 2004, 2016, Polinsky y Kagan 2007, Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013, Montrul, 2016) entre otros. Este trabajo comparte de la definición de Polinsky y Kagan (2007), que definen un hablante de herencia como “alguien que ha aprendido una lengua – la lengua de herencia – desde el nacimiento, pero que el idioma dominante puede convertirse en una lengua distinta” (p.369-370). Además, también considera, en conjunto con los autores anteriormente mencionados, algunas características comunes a los hablantes de herencia, tal como se presenta en la figura a continuación:

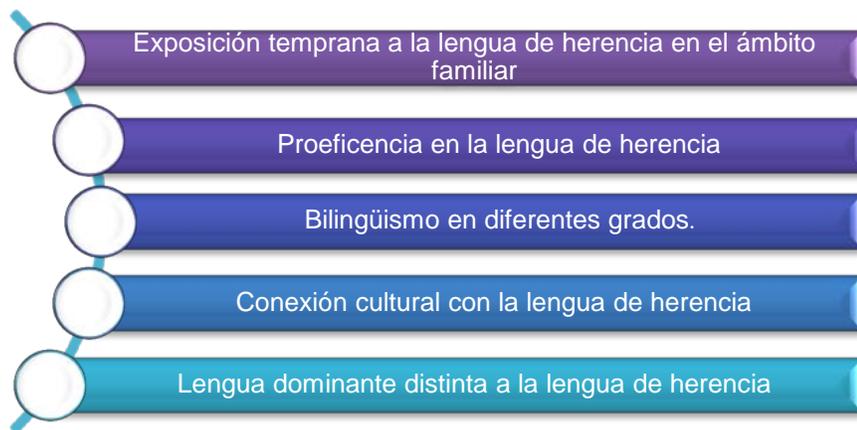


Figura nº3: Características comunes a los hablantes de herencia. Fuente: Adaptado de Zyzik, E. (2016).

Con respecto a la cultura de herencia, Fishman y Peyton (2001) ratifica la relación de interdependencia entre la lengua y cultura, proponiendo que, en realidad, los hablantes de herencia son sujetos aprendientes de una lengua relevante para su familia y por ende, a una cultura que se relacionará con la construcción de su identidad. Tan relevante cuando la transmisión de la lengua de herencia, es conocer las tensiones y relaciones que emergen de estos individuos: su percepción de la realidad, el contacto con la cultura dominante y su cultura, como percibe el lenguaje estandarizado y el lenguaje de herencia, y cuáles son sus actitudes frente a esta lengua y cultura.

Nesteruk (2010) asevera que mientras a unos la lengua y cultura son motivo de orgullo, para otros puede ser algo vergonzoso. Por lo tanto, la subjetividad que abarca este tema sitúa este estudio en un paradigma sociolingüístico, ya que como afirma He (2010) “la propia noción de lengua de herencia es sociocultural, dado que es definida en términos del grupo de personas que la hablan”(p.66).

Además de la lengua, los comportamientos culturales también se presentan de manera diferenciada por los niños que viven en una familia y contexto multicultural. Cruz-Ferreira (2006) pacta con esta idea diciendo que “la práctica del comportamiento diferencial en los ambientes culturales y la coherencia de estos en cada uno de los niños, refuerza el sentido de comunidad que es el sello de una herencia cultural” (p.291).

En el caso de los hijos de inmigrantes, los referentes simbólicos relacionados a la identidad del país de origen se constituyen de manera distinta a los de sus ascendientes. Los hijos de inmigrantes que emigraron en edad temprana o nacieron en el país de residencia poseen una lengua y cultura de origen en virtud de sus familiares, empero, crecen en una sociedad distinta. Eso significa que el mantenimiento de los referentes de origen es realizado por los familiares y no por el entorno. Como resalta Juliano (1994), “la experiencia común con sus connacionales se limita a un discurso compartido y aprendido” (p.95). Así, habrá una carencia de las experiencias vitales a partir de las cuales se les asigna significado.

Por esta razón, la construcción de una identidad colectiva relacionado al país de origen de los ascendientes no es un proceso natural. Mientras que el sujeto forma su identidad a partir de la interacción con la sociedad y, los hijos de inmigrantes crecen dentro de una sociedad distinta a la de sus familiares, su identidad será, por defecto, híbrida y compleja.

Por lo tanto, aunque los hijos de inmigrantes crezcan estableciendo redes sociales de sus ascendientes, Maalouf (1999) manifiesta que “todos estamos infinitamente más cerca de nuestros contemporáneos que de nuestros antepasados” (p.123). Eso significa que para que el proceso de construcción de la identidad cultural colectiva suceda con poca o ninguna vivencia en la sociedad de origen familiar, será necesario promover el máximo de contacto con el sistema de representaciones relativos a la lengua y cultura de sus progenitores y consideramos que ese sistema de representaciones es transmitido en primer lugar, por medio del lenguaje.

Flores y Melo-Pfeifer (2014) ratifican que el concepto de lengua de herencia (LH) todavía es un campo reciente de investigación, de compleja definición, sobre todo si consideramos la diversidad de conceptos para asignar la relación de los sujetos con la lengua, acercándose algunas veces a lo que por convención se nombra lengua materna (LM) o lengua extranjera (LE).

Sobre la transmisión de la lengua y cultura de herencia, Carreira (2016) defiende que la lengua y cultura de herencia pueden ser aprendidas en tres contextos: clases de lengua de herencia, clases mixtas con hablantes de lengua extranjera y algunas opciones personalizadas, tales como estudios independientes y tutorías particulares. Sin embargo, el primer y principal contacto será dado por el medio familiar.

Dadas las características de los hablantes de herencia y el contexto complejo que se configura para el aprendizaje de la lengua y cultura de herencia, Montrul (2016) destaca los factores que influyen en las características lingüísticas de los hablantes de herencia y que, por lo tanto, deben ser considerados a la hora de planificar la enseñanza de lengua de herencia. Son ellos, los factores sociopolíticos, las prácticas lingüísticas relacionadas con el *input* y el uso de la lengua de herencia, la competencia comunicativa y algunas características lingüísticas propias, derivadas de la interacción con otros contextos lingüísticos. Además de las necesidades lingüísticas, otro punto importante comprobado en los estudios anteriores de Montrul (2012) es que los

hablantes de herencia necesitan de una motivación extra para avanzar en el aprendizaje de la lengua de herencia, puesto que no necesariamente la lengua de herencia es una lengua de prestigio en la sociedad en que vive.

2.4. La inmigración brasileña en España y el portugués como lengua de herencia en la región de Cataluña

Los brasileños empiezan oficialmente su jornada migratoria en las últimas décadas del siglo XX. Hasta la década de 1960, Brasil era un país de acogida a un gran contingente de europeos y asiáticos. No obstante, a partir de la década de ochenta, comienza a sufrir un cambio de perspectiva. Esta década es conocida por economistas en Latinoamérica como la “década perdida”. Solé, Cavalcanti y Parella (2011) apuntan como principales causas las sucesivas crisis económicas, las omnipresentes migraciones afectivas y la pérdida de poder adquisitivo de las clases medias como factor contundente de la emigración brasileña. Un agravamiento de la desigualdad social, de la pobreza, una inflación desenfrenada y el aumento del desempleo, hicieron con que los brasileños empezaran a mirar al extranjero, primeramente a los Estados Unidos, como una alternativa para mantener los recursos amenazados por las frecuentes crisis económicas en este país y luego al continente asiático y europeo.

A partir de esta situación, Brasil empieza a ser exportador de mano de obra, en una corriente que ha provocado la emigración de más de tres millones de brasileños. Póvoa Neto (2006), destaca como principales zonas demográficas de residencia, Estados Unidos, Japón, Portugal, Reino Unido y España. Estados Unidos todavía sigue siendo el país que recibe el mayor número de brasileños, a pesar de tener mucho control en sus fronteras. La inmigración hacia Japón también es considerable, aunque en este caso haya una situación muy específica, ya que son los descendientes de japoneses los que emigran, bajo condiciones legales especiales para este grupo. La emigración hacia el continente europeo ocurre por otras variables. Una de las principales ventajas de emigrar hacia el continente europeo, es que muchos brasileños poseen doble

nacionalidad, en virtud de que sus familiares hayan emigraron hacia Brasil desde el del siglo XIX. De acuerdo con el Informe Brasileiros no Mundo (2016), ²España es el tercer principal país de acogida a los brasileños.

Según el Instituto Nacional de Estadística de España (2016) ³, actualmente hay 73.098 residentes brasileños empadronados en España. Esto no incluye los brasileños que posean doble nacionalidad. Los brasileños están distribuidos por algunas regiones específicas. Cataluña concentra el mayor contingente, con 22% de la población. Madrid es la segunda, con 17%, seguida por Andalucía (10%) y Galicia (9%). Entre el total de brasileños, se destaca la presencia masiva de las mujeres, con un total de 67% de la población.

Tampoco se puede ignorar un posible número de extranjeros brasileños que viven en España, en situación irregular. De acuerdo con Solé, Cavalcanti y Parella (2011), “hay una elevada proporción de inmigrantes que se empadrona en su municipio de residencia básicamente para poder recibir asistencia médica y/o acceso a los servicios educativos.” (p.61), pero asimismo, no tienen su permanencia legalizada.

Cataluña y, especialmente su capital, Barcelona, es históricamente un contexto plural, donde distintas y complejas realidades se encuentran y se cruzan. La principal razón es el expresivo contingente de inmigrantes que se ha establecido en esta región. Cataluña es la comunidad autónoma con mayor número de extranjeros residentes. El último informe sobre los extranjeros residentes en España (2016), ⁴registran 5.017.406 de inmigrantes con tarjeta de residencia en vigor. Estos inmigrantes que vienen de todos continentes, promueven un contacto permanente entre sus distintas lenguas y culturas que tejen un ambiente cultural y lingüísticamente rico, pero al mismo tiempo, complejo,

²Recuperado de: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf>

³Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/I0/&file=0ccaa002.px>

⁴Recuperado de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concertificado/201606/Residentes_Principal_es_Resultados_30062016.pdf

ya que las personas no vienen solas, sino que traen consigo todo su bagaje, que inevitablemente influirá en el ambiente.

Cataluña no posee actualmente ninguna escuela bilingüe con enseñanza formal de la lengua portuguesa, de manera que los niños que frecuentan las escuelas públicas son educados bajo el sistema educativo catalán. Este sistema, actualizado en la década de 80, promueve el catalán como lengua oficial. Eso significa que los alumnos aprenden el catalán, el castellano y como lengua extranjera, en su mayoría, el inglés. El portugués sería la cuarta lengua en una escala de aprendizaje espontáneo, si no hay otras lenguas familiares. El hecho de que muchas parejas son mixtas, es decir, tienen distintos orígenes, quita el protagonismo del portugués inclusive en el ámbito familiar ya que los familiares tendrán que negociar los usos lingüísticos dentro de casa. Todo este escenario conforma un reto laborioso: ¿Cómo hacer que los niños conozcan la cultura brasileña y aprendan la lengua portuguesa en un contexto considerado exolingüe? Aunque las familias manifiesten mucho interés por que sus hijos hablen su lengua y conozcan su cultura, el proceso de transmisión del (PLH) es claramente deficiente dado la falta de escuelas regulares y necesita aportes pedagógicos para su progreso.

El PLH es definido por Moroni & Gomes (2015) como “[...] a língua através da qual se transmite não só uma proeficiência lingüística, mas um legado cultural de brasilidade.” (p.24). Su historia oficial en Cataluña empieza en el año en 2010, cuando un grupo de familias de la comunidad brasileña que vive en Barcelona decide organizar encuentros semanales para la enseñanza del portugués y de la cultura de herencia a sus hijos, además de promover fiestas típicas destinadas tanto a la comunidad brasileña, como a la comunidad en general. El intuito principal era no solo promover la cultura brasileña entre sus descendientes, sino también a toda la sociedad de acogida. La “*Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*” (APBC), ⁵es una organización sin ánimo de lucro que inició sus actividades con cuatro familias y seis años después, en el momento de realización de este estudio, cuenta con 60 familias y dos sedes: una en la capital,

⁵ www.apbc.cat

Barcelona y otra en Canet de Mar en la región del Maresme. Las clases son ministradas por profesores brasileños, licenciados en comunicación, filología o pedagogía y con cursos de formación en portugués como lengua de herencia⁶.

Aunque todavía no existe un currículo consolidado para la enseñanza de una lengua de herencia, en el momento de este estudio las educadoras trabajaban con el enfoque *Content-based Language Teaching Approach* (Aprendizaje basada en contenidos) (Stoller, 2002), un método centrado en el desarrollo de proyectos pedagógicos temáticos y contextualizados, que contemplan los componentes afectivos y motivacionales. Los proyectos son elegidos de acuerdo con la necesidad sentida por las educadoras o aún por alguna fecha o evento cultural importante, como en el caso de 2016, con las Olimpíadas de Rio de Janeiro, en Brasil. La evaluación es formativa (Popham, 2003) es decir, se busca conocer las necesidades de aprendizaje de los alumnos para realizar adaptaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje y, en el caso de la APBC, se realiza semestralmente. Los grupos son organizados por edad y competencia comunicativa. En ocasión de esta investigación, la APBC tenía 66 alumnos entre 2 (dos) y 12 (doce) años, divididas en cinco grupos.

Las clases semanales sirven como un apoyo a las familias, no obstante, como único recurso pedagógico, no son suficientes para contemplar el objetivo de la enseñanza formal de la lengua y de la cultura portuguesa de variación brasileña, razón por la cual este estudio también considera las familias como educadoras y carentes de directrices teóricas para su papel de transmisor de lengua y cultura.

⁶ Actualmente, la fundación Brasil em Mente en Nueva York –EEUU ministra cursos de formación continuada con foco en la enseñanza del portugués como lengua de herencia.
<http://www.brasilemente.org/>

CAPÍTULO 3.

LENGUA Y CULTURA DE HERENCIA: ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN UN CONTEXTO EXOLÍNGUE

3.1. La adquisición de la lengua de herencia en un entorno de lenguas en contacto

El concepto de adquisición del lenguaje ha ido evolucionando a través de los años y presenta diferentes facetas de acuerdo con la corriente epistemológica que lo sostiene.

Básicamente, la adquisición del lenguaje se da por medio del desarrollo biológico y por consiguiente, cognitivo del individuo, que permite que un niño desarrolle progresivamente nuevas estructuras de pensamiento hasta el desarrollo del lenguaje verbal que le permite comunicarse con el mundo exterior. Piaget (1961).

Aun así, nuestro estudio parte del marco sociolingüístico, razón por la cual nos centramos en el abordaje de adquisición del lenguaje como consecuencia de las interacciones sociales. Vygotski (1979). El lenguaje verbal será constituido en virtud de las interacciones entre el niño y su medio (Zorzi 2002) y, es a partir de las interacciones que el individuo construye nuevas estructuras de pensamiento para la comprensión e interacción con el medio. Según el estudio de Zorzi (2002), el lenguaje verbal se consolida alrededor de los 2 (dos) años, período en que biológicamente, el niño ya tiene desarrollada la función simbólica, que le permite apropiarse de la realidad. Ferrer Serrahima (2012) también sostiene que la comunicación es el principal referente para la adquisición de una lengua, pero asevera que la adquisición del lenguaje no es algo que ocurre de fuera para dentro, sino que se construye a partir de la propia experiencia comunicativa.

En un contexto de lenguas en contacto, en el que los niños adquieren más de un código lingüístico, Almeida (2011) afirma que niños bilingües tienden a presentar un proceso de adquisición semejante a los niños monolingües, en función de la adquisición temprana de la lengua desde los primeros meses de vida. El autor resalta que, especialmente en el ámbito fonético, si las interacciones verbales son realizadas

en más de un idioma, la adquisición y desarrollo del lenguaje también se dará de manera doble, o triple.

Por consiguiente, Rothman & Treffers-Daller (2014) defienden que los hablantes de herencia pueden ser considerados hablantes nativos desde que hayan adquirido la lengua de herencia desde el nacimiento, tal y como los hablantes nativos monolingües.

Asimismo Zyzik (2016) asevera que aunque la exposición a la lengua de herencia desde el nacimiento garantice la adquisición de este idioma, hay algunas variables socioculturales que emergen de las interacciones y prácticas sociales. Estos factores influirán inevitablemente en el desarrollo de la competencia comunicativa de este lenguaje adquirido en la primera infancia.

Polinsky (2008) ha identificado en sus estudios con los hablantes de herencia una especie de adquisición incompleta, en virtud de la restricción del uso de la lengua de herencia. Montrul (2012) complementa que a partir del proceso de escolarización en la lengua mayoritaria y la socialización del hablante de herencia con otros ámbitos distintos al familiar, existe una tendencia a la pérdida de uso y dominio de la lengua de herencia en relación a las lenguas mayoritarias del país de residencia. A continuación se presenta la figura nº4 que explica el proceso de adquisición y evolución del uso de los idiomas de los hablantes de herencia:

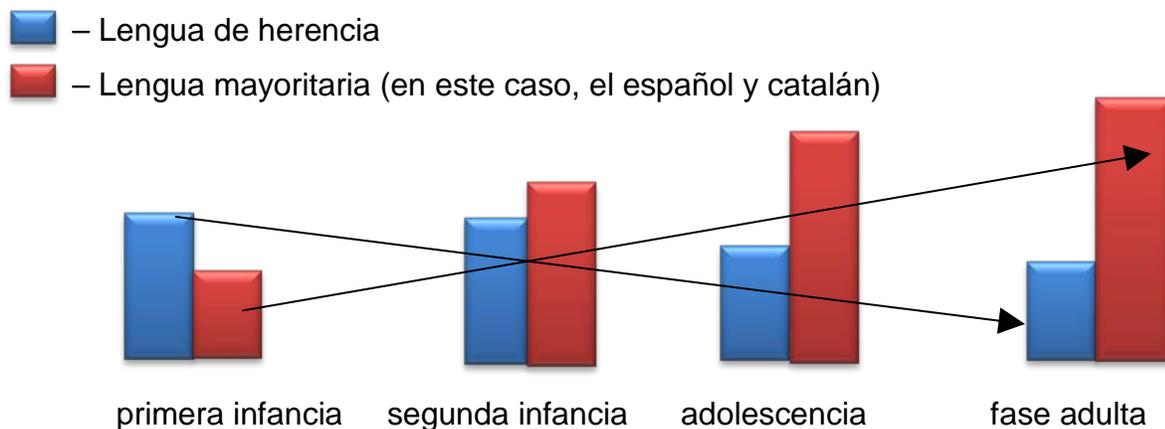


Figura nº4: Típica situación de desarrollo de una lengua de herencia en un contexto exolingüe. Fuente: Montrul (2012)

Por la exposición temprana a la lengua de herencia en la infancia, muchos niños pueden mantener aspectos formales de la lengua, no porque hayan recibido instrucción formal, sino más bien por memorización de acuerdo con los *inputs* que han recibido en esta lengua. Si bien la adquisición del lenguaje es fruto de las primeras situaciones comunicativas que suelen ocurrir en el ámbito familiar, el desarrollo del lenguaje se complementa mediante las relaciones sociales construidas en otros ámbitos de interacción. Por esta razón, Nesteruk (2010) afirma que solamente los inputs familiares no son suficientes para el dominio de la lengua de herencia.

Dado que la adquisición y desarrollo de la lengua de herencia no están relacionados con obligaciones sociales, puesto que no es la lengua de uso social en el país de residencia, y en la mayoría de los casos no son enseñadas en el ámbito escolar, su desarrollo está fuertemente vinculado al campo afectivo: En un contexto monolingüe, la familia es responsable por promover la adquisición del lenguaje, pero no está encargada de garantizar el aprendizaje formal del idioma, puesto que este papel lo realiza la escuela. En el caso de la lengua de herencia, la familia tiene la función de no solo transmitir sino también enseñar y promover el uso de la lengua de herencia, si desea que sus hijos desarrollen competencia comunicativa en este idioma.

Asimismo, Oh y Au (2005) afirma que por más que un hablante de herencia deje de utilizar la lengua de herencia a lo largo de su vida, es más fácil reaprender un lenguaje que empezar desde el cero. Así, aunque los componentes del lenguaje en la infancia puedan haberse tornado inaccesibles en algún momento de la vida del hablante de herencia, el input recibido en la primera infancia, y vínculo cultural y/o afectivo que mantienen con la lengua de herencia son elementos facilitadores del aprendizaje formal de la lengua, aunque sea después de muchos años de su adquisición.

3.2. Actitudes lingüísticas y motivación por el aprendizaje de la lengua de herencia

Uno de los factores propuestos por Montrul (2016) que influyen en el aprendizaje de la lengua de herencia, son las actitudes lingüísticas y la motivación por parte de los hablantes de herencia. Para Moreno Fernández (2005), “la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad.” (p.177).

La opción lingüística de un hablante por sus discursos está vinculada a un perfilamiento cognitivo y afectivo que representa sus percepciones subjetivas acerca de un contexto lingüístico y cultural. Además, Pearson (2007) destaca que la motivación para el aprendizaje y las actitudes frente a esta lengua y cultura están condicionadas a las actitudes de la familia, amigos y sociedad en general frente a la lengua y cultura minoritaria.

Rona (1974), desde una mirada sociolingüística, ya destacaba la importancia de las percepciones subjetivas de los estudiantes sobre sus usos lingüísticos, para la comprensión de sus actitudes ante una lengua y cultura.

En el caso de los hijos de inmigrantes nacidos en el país de residencia, es decir, que no son inmigrantes, sino que tienen solamente origen extranjera, las actitudes pueden tener un componente afectivo y cognitivo, que pueden actuar de forma simbiótica o conflictiva (Trafimow y Sheeran, 2005). Es decir, es posible que un hablante de herencia prefiera utilizar una variación de la lengua de herencia, o aun otra lengua con personas de su misma origen en función del prestigio que tiene el idioma en su entorno (actitud cognitiva), pero que también prefiera utilizar la variedad que se habla en casa con personas de su familia o amigos íntimos, porque la considera más cercana y más cómoda (actitud afectiva). Estas elecciones pueden ser conscientes y pacíficas o motivo de stress y desconcierto por los hablantes de más de un origen.

Estas actitudes no son permanentes y pueden variar de acuerdo con el contexto e interlocutor. Sin embargo, puesto que esta investigación se halla enmarcada en la sociolingüística y en la didáctica de la lengua, consideramos fundamental conocer las variables que circundan y afectan directa o indirectamente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y cultura de herencia. Respetar las opciones lingüísticas, considerando los conflictos relativos a las actitudes lingüísticas en un entorno de lenguas en contacto, es un requisito indispensable para el planteamiento didáctico exitoso para la enseñanza de una lengua y cultura de herencia. Saber evaluar el tipo de actitud y el nivel de motivación de los alumnos hace con que se pueda ofrecer oportunidades de aprendizaje concernientes con las necesidades de los sujetos aprendientes.

La motivación es puesta en relieve por Montrul (2016), debido a que los hablantes de herencia pueden presentar una inseguridad natural frente al uso del idioma que puede tornarse un impulso para el aprendizaje o un bloqueo frente a esta lengua, en virtud de su adquisición incompleta, Carreira (2004).

Otro aspecto que influye en las actitudes lingüísticas es el prestigio social de la lengua en el país de residencia. Poersch (1995) en una investigación sobre los niños que

viven en la frontera lingüística entre Brasil y Uruguay y no alcanzan la competencia comunicativa en los dos idiomas, defiende que esto refuerza la inseguridad y consecuentemente actitudes negativas antes una lengua u otra.

Países con políticas lingüísticas más flexibles, que resalten la importancia de la lengua y cultura local sin someter sus residentes a la aculturación, colaborando con entidades internacionales y favoreciendo un diálogo intercultural es un entorno que favorece las actitudes positivas frente al aprendizaje de la lengua y cultura de herencia.

Según Montrul (2016), si los usos sociales de la lengua son muy restrictivos, limitada será también la competencia comunicativa, puesto que habrá menos motivación para este aprendizaje en virtud de la falta de utilidad para esta lengua.

Para comprender y prevenir este cambio de conducta ante la lengua y cultura de herencia, los estudios sobre actitud lingüística favorecen la toma de decisión frente a planificaciones didácticas para la enseñanza.

Respecto a los profesores, los siguientes autores también se han dedicado a estudiar también sus actitudes y sus prácticas docentes en clases de lengua de herencia. (Adger & Clair, 1999, Potowski et al, 2009, Lacorte and Canabal, 2005). Este último realizó un estudio con profesores universitarios que ministraban clases a hablantes de herencia y hablantes de segunda lengua. Según el estudio, los profesores no comprendían por qué los hablantes de herencia muchas veces presentaban menos destrezas comunicativas ante a los alumnos de segunda lengua. Muchos asumían su desconcierto al verificar que incluso los elementos culturales eran mejor identificados por hablantes de L2 que por hablantes de herencia. Estudios sobre profesores de escuelas secundarias (Carreira, 2004) también demostraron que los profesores pueden desanimarse con los alumnos de herencia en relación a los de segunda lengua, lo que conllevó a reflexiones acerca de las expectativas reales de los maestros y de la necesidad de una metodología diferenciada para los hablantes de herencia.

Por fin, el último aspecto que incide en las actitudes lingüísticas y en la motivación de los HH es la motivación y la actitud lingüística de la familia ante la transmisión de la lengua y cultura de herencia a sus hijos. En la década de 70 y 80, Fishman (1980) resaltaba la carencia de investigaciones acerca de los intereses y la motivación de los familiares, especialmente con el colectivo descendiente de inmigrantes. Según De Houwer (1999), el hecho de que los familiares crean en su rol de transmisión, pueden influir en el desarrollo lingüístico de sus hijos y tiene un impacto en el mismo, simplemente porque esta creencia les hace actuar de una manera u otra.

3.3. El papel de la familia en la adquisición y desarrollo de la lengua de herencia

De acuerdo con Oh y Au (2005), la motivación y la actitud de las familias relacionadas con la transmisión de la lengua y cultura de herencia son factores determinantes y están íntimamente vinculadas al éxito de sus hijos respecto a la adquisición y aprendizaje lingüístico y cultural.

Además del aprendizaje, la influencia familiar en la transmisión de lengua y cultura de herencia está especialmente relacionada con la construcción de vínculos afectivos, tanto con el idioma como con su cultura. Esta relación ha sido comprobada en los estudios de Ada y Baker (2001), Fishman (1964,1980, 1991), Spolsky (2004, 2009), entre otros.

De acuerdo con Fishman (1991), la familia es la base para la transmisión de la lengua materna, construyendo una barrera que protege e promueve la lengua de herencia en el ámbito familiar. Por lo tanto, su rol en el mantenimiento de una lengua y cultura y la promoción de actitudes positivas frente a la lengua de herencia es fundamental. Garrett y Baquedano-Lopez (2002), corroboran con Fishman (1991), afirmando que “es a través de las interacciones con personas mayores y más experimentadas que se

adquiere los conocimientos y practicas necesarias para ser sujetos competentes en las comunidades.” (p.341)

Con respecto a la transmisión de la lengua de herencia, Tannenbaum (2005) ha investigado la relación entre las relaciones familiares y defiende que mantener la lengua y cultura de origen en el ámbito familiar es una poderosa herramienta de cohesión entre diferentes generaciones familiares, a la vez que su pérdida de protagonismo ante las lenguas mayoritarias del país de residencia provoca una distancia emocional entre pasado y presente, y consecuentemente, con la cultura de origen.

Además, Roberts, J., Jurgens, J. & Burchinal, M. (2005), resalta que “el papel de los familiares en la transmisión y en el momento de aprendizaje de la lengua de herencia es promover soporte emocional, estructura y organización, además de un entorno emocionalmente positivo”. (p.347).

El trabajo de la familia en la transmisión y manutención de la lengua de herencia tiene sus bases en la teoría de políticas lingüísticas familiares, que se relaciona con la relación de las familias con las lenguas de origen y las lenguas mayoritarias del país en que viven.

De acuerdo con Spolsky (2009), las políticas lingüísticas familiares reúnen las creencias e ideologías sobre el lenguaje, las prácticas lingüísticas y los esfuerzos para establecer o modificar estas prácticas por medio de intervenciones en el ámbito familiar. McCarty (2011) testifica que ni siempre las políticas lingüísticas familiares son explícitas, pero que, sin embargo, se desprenden de las prácticas e ideologías presentes en el ámbito familiar.

De Houwer (1999) denominó *impact belief* ‘creencia de impacto’ a esa convicción de “la propia influencia de uno como familiar en el desarrollo lingüístico de los hijos y que

requiere por parte de los familiares de habla minoritaria un compromiso máximo en dicha labor.” (p.85). Esto significa que la transmisión de la lengua de herencia solo se da si los familiares reconocen su papel principal en este trabajo y si realmente se implican en esta tarea de forma continua. Además, Ada y Baker (2001), resaltan que “los familiares, con su actitud, sus palabras y ejemplo, juegan un papel muy importante para que sus hijos desarrollen una identidad positiva y de autoestima con respecto a la cultura minoritaria.” (p.73).

Con respecto a las prácticas de la lengua de herencia, D’opke (1988, 1992) resalta como función prerrogativa de la familia insistir en el uso de la lengua minoritaria y utilizar algunas técnicas de enseñanza adquiridas bajo consejo profesional para ser aplicadas con los niños en el ámbito familiar. El autor destaca la estrategia *one parent, one language* (un familiar, una lengua), para explicar la organización lingüística familiar en el caso de parejas mixtas, en que los familiares establecen idiomas de comunicación distintos con sus hijos.

Finalmente, De Houwer (1999) ilustra la relación entre la política lingüística por parte de los familiares y el consecuente desarrollo del lenguaje de sus hijos.



Figura nº5: Relación entre creencias y actitudes familiares y desarrollo lingüístico de los hijos. Fuente: Adaptado de De Houwer (1999)

Los estudios de De Houwer (1999) cobran importancia en el campo de la lengua de herencia, y especialmente en el contexto de este estudio, dado que por falta de escuelas bilingües que enseñen en la lengua portuguesa, su transmisión ocurre mayoritariamente en el ámbito familiar. Para esta investigación, las prácticas familiares son indicadores complementarios del proceso de aprendizaje de los alumnos y su desarrollo comunicativo en la lengua de herencia.

CAPÍTULO 4.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA LENGUA DE HERENCIA

4.1. Antecedentes del concepto de competencia comunicativa

El término competencia se remonta de la década de 60 para definir la capacidad que tiene un sujeto de resolver determinado problema o tarea. Según el diccionario de la Real Academia Española⁷, competencia es pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo para intervenir en un asunto determinado. En el ámbito de la educación, aunque haya diversas definiciones a respecto de lo que es una competencia, todas presentan como punto clave la capacidad para realizar una acción. En la propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre Competencia Clave para el Aprendizaje Permanente (2005)⁸, competencia es “una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas al contexto.” (p.13).

La competencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas fue definida por Chomsky en el año 1979 como la competencia lingüística, relacionada con el conocimiento gramatical de la lengua. Este concepto ha evolucionado hacia una visión de competencia que contemplara no solamente el conocimiento estructural de la lengua, sino también la capacidad de interactuar y hacerse entender en una comunidad lingüística, a partir de un conjunto de reglas comunes.

De acuerdo con el Diccionario del Centro Virtual Cervantes⁹, la competencia comunicativa, concepto acuñado por Hymes (1971), es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. De acuerdo con Hymes (1971), la competencia comunicativa hace frente a la necesidad de conocer la estructura de la lengua y

⁷ <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>

⁸Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

⁹http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

especialmente, de saber cómo y cuándo utilizarla en una situación o determinado contexto. Por lo tanto, la competencia comunicativa está vinculada con la experiencia social y las necesidades comunicativas de los hablantes.

La competencia comunicativa es integral, e incluye la motivación, las actitudes y los valores de los hablantes de una lengua. Para Hymes (1971, 1972), es una competencia socioculturalmente condicionada, dada que se va desarrollando a lo largo de las experiencias de socialización en determinado idioma. Para Hymes & Bernal (1996), “el objetivo de una teoría amplia de la competencia es mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado se unen para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre [...]” (p.31).

Partidarios de la importancia de la relación entre el conocimiento lingüístico y la capacidad de utilizarlo en situaciones de comunicación real y, seguidores de los estudios de Hymes (1971), Canale y Swain (1980, 1983) y, posteriormente, Canale (2013) proponen una clasificación que divide la competencia comunicativa en tres componentes:

- a) Competencia lingüística: “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” Canale y Swain (1980, p.29)
- b) Competencia sociolingüística: “incluye las reglas socioculturales y, por lo tanto, se trata de producir y comprender los enunciados «de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción» (Canale, 2013, p.7).
- c) Competencia estratégica: “Está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades

en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente” (Canale y Swain, 1980, p.30).

Aunque otros autores han propuesto diferentes dimensiones para la competencia comunicativa, como Bachman (1990) por ejemplo, la clasificación de Canale y Swain (1980, Canale, 2013) ha tenido gran importancia para los estudios sobre la competencia comunicativa.

Es importante resaltar que los estudios iniciales de Hymes y Canale sobre la competencia comunicativa tenían como base los hablantes nativos. En 1983, Stern enfoca la competencia comunicativa para los hablantes de segunda lengua y, en 1986, Van Ek (1986), además de hacer distinción entre la competencia sociolingüística, la competencia sociocultural y la competencia social, ha establecido objetivos para la enseñanza de segunda lengua, que permita al hablante analizar y descubrir otras formas de expresar una realidad en distintos contextos de comunicación. Byram y Zárate (1997) progresaron la visión de Van Ek (1986) asignando cuatro saberes para la competencia sociocultural relacionados con el saber ser, el saber aprender, el conocimiento declarativo y el saber hacer.

Dentro de esta perspectiva de considerar el componente cultural en el aprendizaje de segundas lenguas no solamente como un elemento fijo que debe ser imitado, sino como un concepto dinámico que englobe las dimensiones lingüística, sociolingüística, pragmática (discursiva y funcional) e intercultural, nace la Competencia Comunicativa Intercultural. De acuerdo con Byram, (1997) el individuo con la competencia comunicativa intercultural, además de ser capaz de comunicarse lingüísticamente, tiene la habilidad de negociar un modo de comunicación e interacción satisfactorio para sí mismo y para los demás, además de actuar como mediador para personas de orígenes culturales diferentes. Su conocimiento de otra cultura está unido a la competencia lingüística a través de su capacidad de usar la lengua de forma adecuada, integrando distintas competencias comunicativas. Además,” tiene una base para adquirir nuevos

entendimientos culturales como consecuencia de las habilidades que ha adquirido.”(Byram, 1997, p.71).

Respecto al componente cultural e intercultural, nos apoyamos en la comparación establecida por Valls Campà (2009), disponible en la tabla nº2, para describir las características y la evolución de la competencia comunicativa hacia la competencia comunicativa intercultural.

Tabla nº2:

Diferencias entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural. Fuente: Valls Camp (2009,p.36).

Dimensión	Competencia comunicativa	Competencia comunicativa intercultural
Objetivo	Conseguir un hablante culturalmente adecuado (imitador).	Conseguir un hablante capaz de negociar la relación intercultural de forma que resulte adecuada para los dos interlocutores, no solo para el hablante nativo.
Enseñanza	Toma por modelo la cultura dominante.	Se centra en la heterogeneidad cultural.
Conocimientos	Conocimiento de la lengua meta (monocultural).	Conocimiento multicultural (cultura meta, cultura de origen y otras culturas).
Contenidos	Contenidos culturales.	Contenidos culturales y actitudes y las habilidades para promover actitud positiva hacia otras culturas y autonomía en el aprendizaje cultural.

Padilla González (2014), añade que “en la competencia comunicativa intercultural es fundamental que el estudiante consiga acceder a otros valores culturales partiendo de su propia identidad cultural.” (p. 389)

En el caso de los hablantes de herencia (a partir de este momento, HH), este modelo de competencia comunicativa es más completo y coherente con su realidad, dado que están permanentemente negociando y adaptando sus discursos a diferentes contextos. Además, en virtud de poseer un bagaje lingüístico y cultural diverso, se espera que sean individuos más tolerantes y abiertos a distintos comportamientos culturales.

Así pues, a pesar de que los estudios sobre competencia comunicativa y competencia comunicativa intercultural han sido realizados en contextos de lengua materna y segunda lengua, fue necesario analizar las características y necesidades comunicativas de los hablantes de herencia para delimitar las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural más relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua de herencia.

4.2. Competencia comunicativa en lengua de herencia: La importancia del componente intercultural

Para planificar pautas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en lengua de herencia y, considerando las dimensiones o subcompetencias comunicativas propuestas por Hymes (1971, 1972), Canale y Swain (1983), Van Ek (1986) y el componente intercultural propuesto por Byram (1997), es necesario considerar las características y necesidades de aprendizaje de los hablantes de herencia en comparación con los hablantes nativos y los hablantes de segunda lengua. Estas características serán discutidas en los capítulos 4 y 5 acerca de la adquisición y aprendizaje de la lengua de herencia.

No obstante y, teniendo en cuenta la clasificación propuesta por Byram (1997), podemos describir como ámbitos de desarrollo para la competencia comunicativa intercultural para lengua de herencia las siguientes dimensiones con sus respectivas definiciones:



Figura nº6: Ámbitos de la competencia comunicativa intercultural para lengua de herencia. Fuente: Adaptado de Canale y Swain (1983) y Byram (1997).

1. La competencia lingüística está relacionada con el dominio del código lingüístico y aborda los conocimientos léxicos, semánticos, morfosintácticos y fonológicos de la lengua de herencia. De acuerdo con Benmamoun et al. (2010), Kagan (2005), Kondo-Brown (2005), que han analizado la competencia lingüística de los hablantes de herencia en los ámbitos fonológico, gramatical y lexical, el ámbito fonológico es el más fuerte en los hablantes de herencia dada la adquisición temprana, semejante a la lengua materna. El ámbito morfosintáctico es considerado el más débil (Rothman, 2009, Pascual e Cabo, 2012), debido a la escolarización en la lengua mayoritaria y la carencia de instrucción lingüística formal en lengua de herencia.

Aspectos relacionados con huecos de vocabulario también han sido analizados por estos autores, por lo que el desarrollo de la competencia lingüística en

lengua de herencia debe partir de sus necesidades comunes, considerando sus puntos fuertes y el conocimiento que ya poseen en la lengua de herencia.

2. La competencia discursiva se refiere a la capacidad de producir un mensaje con significado, combinando las formas gramaticales y lexicales para producir un discurso oral o escrito coherente. En el caso de la lengua de herencia, el desarrollo de esta competencia está fuertemente vinculado a los inputs recibidos en la lengua de herencia. Es a partir de la interacción y de los inputs que recibe el HH que este será capaz de crear sus outputs de forma coherente y eficaz para la comunicación.

Una de las dificultades presentadas en el estudio de Montrul (2012) es la disminución del input en lengua de herencia ocasionada por el contacto con otros contextos sociolingüísticos además del ámbito familiar. La disminución del input conduce a una pérdida de dominio en la lengua de herencia y, por ende, de la capacidad discursiva en este idioma, por lo que, la instrucción en lengua de herencia debe priorizar la riqueza de input e interacción en la lengua de herencia para ayudar a retomar el conocimiento adquirido en la primera infancia, en el ámbito familiar.

3. La competencia estratégica, que trata de la capacidad de utilizar lenguaje verbal y no verbal para resolver una situación comunicativa, se puede desarrollar a partir de la enseñanza de recursos que un hablante puede utilizar para establecer y avanzar en la comunicación. Uno de los recursos empleados por los HH, para establecer comunicación en contextos de lenguas en contacto, es el uso de palabras o estructuras de la lengua que más domina para expresarse en la lengua de herencia. Este concepto, conocido como transferencia lingüística de Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes¹⁰, se refiere a una situación en la que un hablante emplea elementos propios de una lengua, en general la lengua que más domina, en otra lengua, tanto para la comprensión de

¹⁰ Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

un mensaje como para su producción. La transferencia puede producir errores (Interferencia o transferencia negativa) o aun, ayudar al hablante de herencia a comprender o a producir significado con el apoyo de otra lengua que domine. Al plantear el desarrollo de la subcompetencia estratégica, sería necesario considerar las transferencias, por medio de un análisis de los estadios de interlengua, es decir, los estadios de adquisición de una lengua durante el proceso de aprendizaje, propuestos por Selinker (1972), y por ende, promover estrategias que posibiliten al hablante de herencia superar las transferencias y evitar el fenómeno de la fosilización, que conlleva a mantener la interlengua, sin el avance de la competencia comunicativa.

4. La competencia intercultural: El modelo de competencia intercultural de Byram (1997) que nos sirve de apoyo a esta investigación, considera como elementos fundamentales de esta competencia el conocimiento de cómo funcionan los grupos e las identidades sociales y las habilidades para comparar, relacionar e interpretar acontecimientos de la cultura propia. De acuerdo con Byram (1997), la consciencia intercultural crítica es la capacidad de evaluar perspectivas, prácticas y productos tanto de otras culturas, como de su país propio y de descentralizar lo que es correcto. En el caso de la lengua de herencia, estos sujetos interactúan diferentes culturas, por lo tanto, el enfoque es intercultural, dado el tránsito entre las culturas del país de residencia y el país de origen de sus ascendientes. Para el desarrollo de esta competencia con hablantes de herencia, también sería necesario promover no solamente input lingüístico, sino también cultural, además de promover las semejanzas y los contrastes de ambas culturas (de herencia y local), con el objetivo de favorecer el desarrollo de la tolerancia y de actitudes positivas frente a la cultura de herencia y la cultura local. Bennett (2008) analizó la capacidad de los hablantes de herencia en ajustar su discurso y detectó una dificultad con la pragmática en situaciones de comunicación en lengua de herencia con interlocutores que no sean parientes o amigos, por lo que sería necesario enfocar la instrucción de la

competencia intercultural también en habilidades comportamentales en la lengua de herencia.

4.2.1. Hacia los indicadores de competencia comunicativa en lengua de herencia

Dada la inexistencia en el momento de un plan de competencias elaborado específicamente para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los hablantes de herencia, fue necesario buscar programas curriculares de enseñanza de lenguas, relacionados con la educación primaria, dado el foco de este estudio a los niños en edad de alfabetización, a fin de proyectar un plan de competencias que pudiera contemplar los cuatro ámbitos de la competencia comunicativa intercultural para lengua de herencia.

En un primer momento, se examinó los parámetros curriculares vigentes en Brasil para la enseñanza de la lengua portuguesa de variación brasileña¹¹, como lengua materna y, a modo de contraste, se repasó el currículo de la educación primaria en el ámbito de lengua catalana como lengua materna y el currículo de la educación primaria para lenguas extranjeras, propuesto por la Generalitat de Catalunya, para así, identificar y adaptar temas comunes que puedan servir de referencia a las competencias a desarrollar en el ámbito de la lengua de herencia.

En el análisis de los dos documentos se detectaron varios puntos de intersección entre los objetivos relacionados con el ámbito lingüístico, discursivo, estratégico e intercultural, como se presenta en la figura nº7:

¹¹ Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>



Figura nº7: Objetivos comunes en los Parámetros curriculares para la enseñanza de lengua portuguesa y el Currículo de educación primaria en Catalunya en el ámbito de lenguas. Fuente: Parâmetros curriculares nacionais de Brasil para o ensino de línguas na educação primária ¹² y Currículum para l'Ensenyament de llengua de la Generalitat de Catalunya

A diferencia de los parámetros curriculares nacionales de lengua portuguesa, el currículo del ámbito de lenguas de la Generalitat de Catalunya presenta otros objetivos relacionados con la consciencia intercultural y las actitudes lingüísticas, que en un contexto de enseñanza de lengua de herencia, deben ser valorados, como por ejemplo: *“valorar la realitat multilingüe i multicultural de la nostra societat com a font de riquesa personal i col·lectiva” y manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la propia capacitat d'aprenentatge i d'us de les lengües.* (Currículum de l'educació primària, àmbit de llengües, 2007)

A partir del análisis de los dos programas curriculares de lengua materna en Brasil y en Cataluña y de lengua materna y extranjera en Cataluña, se identificó los aspectos clave que deben contemplar las competencias para la enseñanza de la lengua de herencia, organizadas de acuerdo con los diferentes ámbitos de la competencia comunicativa.

¹² <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

A raíz de este análisis, es posible definir una propuesta de competencias u objetivos que deberían ser alcanzados por los hablantes de herencia para en desarrollo y consolidación de su competencia comunicativa en lengua de herencia, y que servirán de guía para la elaboración de las estrategias de clase. Esta propuesta será descrita en el capítulo 8.

CAPÍTULO 5.

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA DE HERENCIA

5.1. La cultura como protagonista: enseñar la lengua por medio de la cultura

De acuerdo con Martínez (2016), la conexión con la cultura es la primera motivación para aprender una lengua de herencia.

El uso de la lengua significa actuar socialmente a través de ella, lo que ratifica la necesidad de vincular la lengua con los aspectos socioculturales que la circundan. Duranti (1997) en Mendes (2010) amplían este planteamiento afirmando que: “Por conectar personas a su pasado presente y futuro el lenguaje se transforma en su pasado, presente y futuro. El lenguaje no es apenas una representación de un mundo establecido independientemente. El lenguaje también es este mundo.” (p.337).

Reflexionando sobre la afirmación de Duranti (1997), la cultura es la que cobra sentido a las experiencias lingüísticas en la lengua de herencia, y permite no solo conocer los aspectos culturales, sino también crearlos, dando nuevos significados al uso de la lengua dentro de la cultura. Sobre ello, Beaudrie, Ducar y Relaño Pastor (2009) relatan que en estudios con hablantes de herencia españoles se detectó que más significativa que la exposición a productos culturales de España, fue la realización de actividades íntimamente vinculadas con sus experiencias familiares y en la comunidad de habla hispánica.

Mendes (2004), defiende que la lengua está siempre inserta dentro de un contexto y que cuando se enseña una lengua, uno de los objetivos a ser contemplados es que los alumnos puedan interactuar con otras personas desde una determinada cultura, porque si son capaces de hacer esta distinción, también significa que son capaces de construir su identidad dentro de un (unos) marco(s) cultural (es) que se les caracteriza como únicos.

Asimismo, Mendes (2010) señala que cuando se trata de enseñar la cultura de herencia, además de considerar la cultura local de los alumnos, es necesario definir previamente a partir de cual perspectiva se enseñará esta cultura. Eso porque como defendía Freire (2014), una educación que no es política no es posible, puesto que todas las prácticas educativas están cargadas de significado y eso incluye la ideología acerca del concepto de cultura. Por lo tanto, es importante asumir que en cualquier contexto educativo mediado por personas, sea escolar o extraescolar, será un contexto político y establecerá sus parámetros de acuerdo con las concepciones de los agentes envueltos en el proceso.

De acuerdo con Hollins (2015), aunque una escuela detenga un proyecto educativo común, la ideología y el bagaje del profesorado es determinante cuando se trata de la enseñanza de una cultura en clase. La autora define tres conceptualizaciones distintas acerca de la enseñanza de la cultura de acuerdo con el concepto de cultura, la postura ideológica y el concepto de aprendizaje.

La primera conceptualización se refiere a un concepto de cultura relacionado con comportamientos, una ideología basada en la asimilación y una concepción de enseñanza tradicional, utilizada mayormente en el ámbito de la enseñanza monolingüe. La segunda amplía la cultura para la comprensión de las relaciones sociales y políticas. La enseñanza basada en esta conceptualización es influenciada por las experiencias vividas, pero aun así las teorías tradicionales no son cuestionadas. Esta perspectiva de enseñanza es utilizada en las clases de lengua extranjera, en las que los alumnos aprenden una cultura estableciendo relaciones con sus propias vivencias. La tercera y última conceptualización añade el componente afectivo al comportamiento y el intelecto, y por lo tanto, está más vinculada a la concepción que presenta esta investigación sobre la enseñanza de la lengua y cultura. La postura ideológica en este tipo de enseñanza es de tipo de reconstrucción social a partir del pluralismo cultural, y su conceptualización incluye el desafío a las teorías tradicionales de enseñanza, además de valorar la cognición mediada culturalmente.

Para Hollins (2015), este último modelo se acerca a la enseñanza de la cultura relacionada a lenguas familiares (*home-language*), dado que “es un guion para sentir, pensar y comportarse y que, si vinculado con la prácticas de instrucción, con el contexto social de aprendizaje y con los contenidos curriculares promueve un efecto de refuerzo recíproco (p.14).

Los profesores que optan por esa perspectiva de enseñanza de cultura tienen como principal desafío promover en sus alumnos la capacidad de pensar y analizar críticamente las situaciones, ser respetuosos y sensibles a los demás y por último promover la futura participación activa en la mejora de la sociedad.

En el caso de los hablantes bilingües, o en el caso de este estudio, en que son mínimamente trilingües, Bustamante-López (2008) asegura que acceden frecuentemente a más de un sistema lingüístico y cultural, razón por la cual poseen más recursos lingüísticos para negociar y comunicar diversos aspectos de su identidad (p.280). Eso definiría los hablantes de herencia como hablante bi (o multi) culturales, que además de tener contacto con dos o más sistemas culturales, tendrían condiciones de adaptar su comportamiento de acuerdo con el contexto cultural en que estén. (Grosjean, 2015).

Complementando la importancia del biculturalismo, Benet-Martínez y Haritatos (2005) llaman a la atención a la consecuencia de que “el hecho de que un individuo sea bicultural puede estar asociado a sentimiento de orgullo, originalidad y a un sentido de pertenencia a una comunidad cultural a la vez que puede provocar confusión y conflictos de valor” (p.1017), lo que ratifica la necesidad de valorar el bi o multiculturalismo en la clase de lengua de herencia y promover un abordaje intercultural aunque en la enseñanza de la cultura de herencia.

5.2. La enseñanza-aprendizaje de lengua de herencia en contexto exolingüe: elementos para una didáctica específica

Por didáctica, Mallart (2001) define como “la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.” (p.30). El autor propone algunos elementos fundamentales de la didáctica y menciona el término didáctica específica para la utilización de elementos de las didácticas generales a un campo concreto. A continuación, se presentan los elementos fundamentales y se buscará describirlos en el campo de la lengua de herencia.

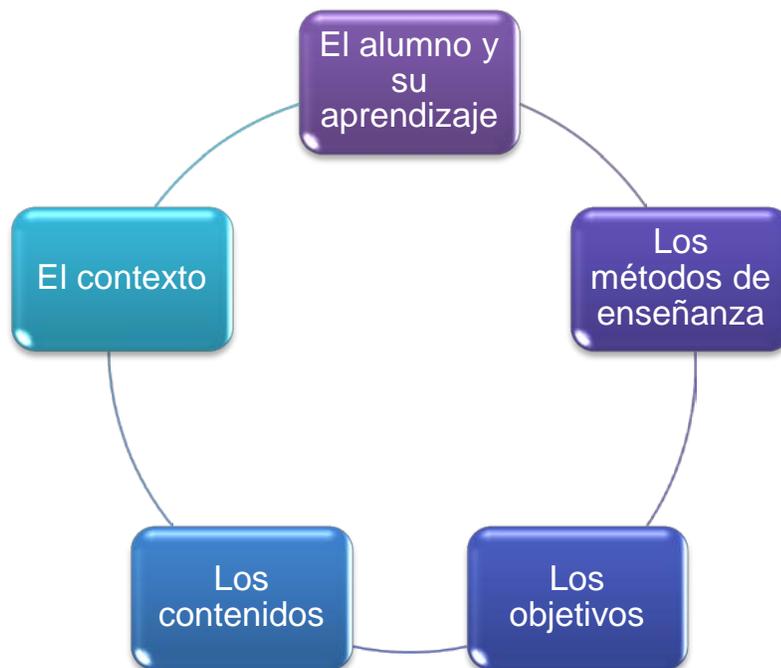


Figura nº8: Elementos de la didáctica. Adaptado de Mallart (2001).

La didáctica para la lengua de herencia se enmarca en el ámbito de didáctica de la lengua. En la búsqueda por una didáctica para lengua de herencia, algunos autores como Bowles (2011), Hulstijn (2015) y Montrul (2016), buscaron conocer las necesidades de aprendizaje de los alumnos de (HH) por medio de la comparación entre

hablantes monolingües (HM) y hablantes de segundas lenguas (HSL). La figura a continuación reúne los rasgos comunes entre las tres categorías previamente mencionadas (HH, HM, HSL):

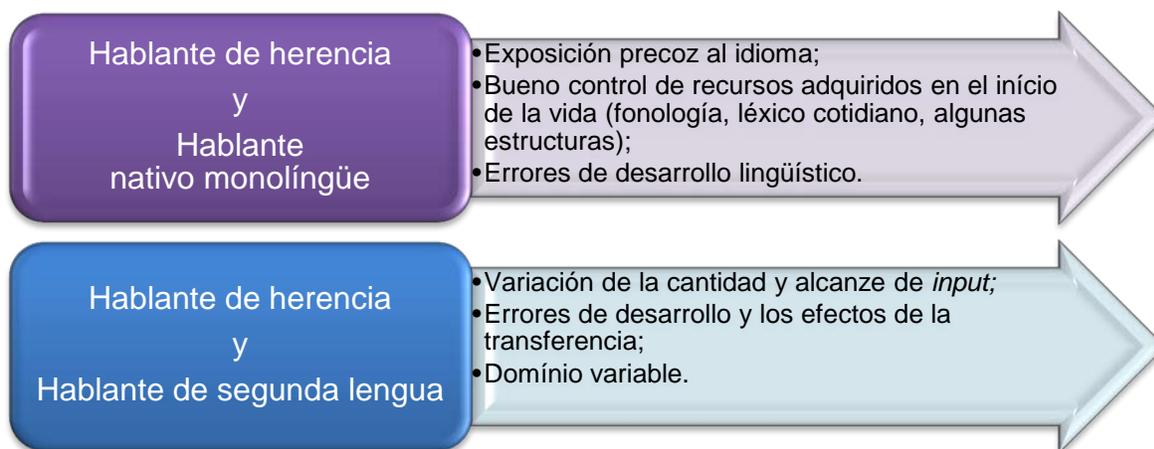


Figura nº9: Aproximaciones entre hablantes de herencia y hablantes nativos y hablantes de segunda lengua. Adaptado de Bowles (2011), Hulstijn (2015) y Montrul (2016)

Complementando esta comparativa, Zyzik (2016) defiende que los rasgos comunes con los hablantes monolingües, relacionados con la adquisición temprana, genera un conocimiento implícito de la lengua de herencia, sin que los hablantes sean conscientes de ello. Un ejemplo de este conocimiento es la facilidad que tienen los hablantes de herencia en realizar una narración oral. El conocimiento explícito, esto es, un conocimiento declarativo por naturaleza y relacionado con los aspectos formales de la lengua, necesita instrucción para que se desarrolle, así como en el caso de los hablantes de segunda lengua. Bowles (2011) y Ellis (2015) destacan como principal déficit de los hablantes de herencia el conocimiento metalingüístico.

Durgunoglu & Verhoeven (2013) defienden que la complejidad de un entorno de lenguas en contacto requiere una amplia perspectiva de las necesidades de los niños, respecto a los aspectos sociales y culturales además de los aspectos socio cognitivos, que circundan el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Sobre las particularidades de los estudiantes, Castellotti y Moore (2002) en Destro (2015) ratifica la importancia de promover la reflexión y conocer las representaciones que los alumnos presentan sobre las lenguas en que conviven. Eso porque “esas representaciones influyen en las actitudes y en el deseo de aprendizaje de la lengua y pueden afectar el éxito de su desarrollo.” (p.128).

Por lo que respecta a las bases metodológicas para la instrucción en lengua de herencia, Rothman (2009) afirma que el hecho de que los hablantes de herencia sean nativos, la estructura de la enseñanza monolingüe puede ser aplicada también a los hablantes de herencia, especialmente con respecto a la organización didáctica de acuerdo con el nivel de madurez y el desarrollo cognitivo. Por otra parte, Montrul (2016) considera que dado que la adquisición y desarrollo de la lengua de herencia está vinculada al campo de la adquisición y desarrollo multilingüe, las bases metodológicas para la segunda lengua, por ejemplo, también podrían ser útiles para la lengua de herencia.

Para ello, Kagan y Dillon (2012) defienden la utilización de los métodos de enseñanza macro (*macro-based approaches*), es decir, la gramática y el vocabulario enseñado en función de un contexto o una función específica, utilizando materiales auténticos, con énfasis inicial en el contenido y una mejora continua de la gramática, pronunciación y estilística. Además, el *macrobased approach* sugiere la utilización de grande cantidad de *input* nativo, por medio de películas, teatro, lecturas y también de *output*, por medio de discusiones, conversaciones, etc. Por fin, los tópicos culturales también deben ser integrados a la instrucción. Wu y Chang (2010).

En la figura que se presenta a continuación, Carreira (2016) resume el camino para lograr los objetivos de aprendizaje de los hablantes de herencia, basado en el *macro-based approach*:



Figura nº10: Camino para la instrucción en lengua de herencia. Recuperado de Carreira (2016)

Considerando todas las características y las necesidades de aprendizaje de los hablantes de herencia, con relación a los objetivos de enseñanza, Rothman (2016) declara que el papel principal de la instrucción formal en lengua de herencia es “consolidar o ayudar en el desarrollo del conocimiento que los estudiantes ya poseen en su lengua de herencia.”¹³(p.22) y que los estudios sobre esta instrucción en general tienden a observar intervenciones de acuerdo a las necesidades específicas de un determinado grupo, considerando todos los demás factores que influyen en el aprendizaje formal de una lengua.

Andrade et al (2003) defienden que la didáctica para la LH debe priorizar el desarrollo de la competencia plurilingüe. En otras palabras, es importante que el alumno de LH pueda articular sus motivaciones, sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias personales para elaborar sus propias estrategias comunicativas de acuerdo con sus herramientas de comunicación. Además, Melo-Pfeifer & Schmidt (2012) señalan que la perspectiva didáctica en LH debe valorar los distintos repertorios de sus alumnos, así como debe promover que sus repertorios construidos por las lenguas mayoritarias la lengua familiar se articulen de forma dinámica para cada sujeto.

¹³ Traducción mía.

Esta articulación que mencionan los autores sobre la lengua local y la lengua de herencia conlleva a la reflexión de que la didáctica para la lengua de herencia debe presentar un enfoque intercultural. La didáctica que contemple este enfoque promoverá un vínculo entre las dos o más culturas con las que convive el alumno. El vínculo posibilitará al alumno buscar referencias ya conocidas tanto en el ámbito lingüístico y cultural y favorecerá no solo el desarrollo de su competencia intercultural, sino también de su competencia comunicativa en la lengua de herencia, dado que podrá utilizar la zona de desarrollo próximo (ZDP) para adquirir nuevos conocimientos a partir de lo que ya domina, y consecuentemente, ir ampliando su competencia comunicativa en todas las lenguas que utiliza. Vygotski (1979) define la ZDP como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.133-134).

El elemento cultural en la LH se presenta por medio de Beaudrie, Ducar & Relaño-Pastor (2009) que resaltan la importancia de “equilibrar las actividades culturales en un currículo que presente tanto la comprensión de la cultura como resultado de la herencia, tales como la literatura, la historia, etc, así como la cultura como práctica comunitaria (tradiciones, leyendas, gastronomía), etc.” (p.161). La programación didáctica para lengua de herencia debe incluir, obligatoriamente, lengua y cultura.

Respecto al enfoque lingüístico de la didáctica, se ratifica que este debe ser realista y enfocado en la necesidad de aprendizaje de los alumnos con, expectativas y objetivos lingüísticos coherentes y posibles de ser alcanzados con una carga horaria reducida. Blommaert (2010) defiende que “[...] no hay nada malo con el fenómeno de la competencia parcial: nadie necesita todos los recursos que un lenguaje potencialmente

promueve” (p.103).¹⁴ Melo-Pfeifer (2014) añade que la lengua de herencia es muchas veces solamente una de las lenguas de los repertorios lingüísticos de un sujeto. Es natural que las competencias no sean equilibradas para todo su repertorio lingüístico, dado que este repertorio será fruto de los contextos y adquisición y uso de una lengua de herencia. Para evitar el fenómeno de la adquisición incompleta, Montrul (2012) afirma que, es necesario crear un entorno favorable para la enseñanza de la lengua de herencia en la edad de desarrollo gramatical básico.

Defendiendo la utilización de la enseñanza por medio de temáticas, el Instituto Camões¹⁵, un instituto público con la misión de proponer y ejecutar una política de enseñanza y promoción de la lengua portuguesa en el extranjero ha elaborado en 2011 el Cuadro de Referencia para la enseñanza del portugués en el Extranjero (QuaREPE)¹⁶, con el objetivo de ofrecer orientaciones curriculares y directrices tanto para la elaboración de programas como para la construcción de material didáctico. El documento presenta competencias básicas a ser adquiridas por los alumnos, organizadas por los niveles del Marco Común Europeo de referencias para las lenguas¹⁷. Así como los otros estudios ya citados, el documento enfatiza la necesidad de promover el desarrollo de una consciencia intercultural, además de favorecer el uso de la lengua en diferentes situaciones, sugiriendo el enfoque temático y la enseñanza con enfoque en la competencia comunicativa en los niveles léxico y gramatical).

Kagan (2015) en Carreira (2016) sugiere cinco principios para orientar el desarrollo de estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua de herencia con vistas a contemplar sus necesidades lingüísticas y afectivas.

¹⁴ Traducción mía.

¹⁵ Recuperado de:<http://www.instituto-camoes.pt/>

¹⁶ Recuperado de:
http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_orientador_versao_final_janeiro_2012.pdf

¹⁷ Recuperado de. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Según las autoras, los principios están orientados como *de/hacia (from – to)*, y se presentan a continuación:

- a) Del Auditivo hacia la lectura.
- b) Del Habla hacia la escritura.
- c) De los registros en el ámbito familiar hacia los registros generales y académicos.
- d) De las actividades de la vida real hacia las actividades de clase.
- e) De las motivaciones en torno a la identidad y pertenencia de los hablantes de herencia hacia el contenido¹⁸.

Con relación a la evaluación, el QuaREPE defiende un modelo de evaluación formativa, así como una necesidad de autoevaluación por parte del alumno para la verificación de su aprendizaje y potenciar su motivación. El documento sugiere descriptores que potencien la motivación tales como *Soy capaz de:* (p.19). Además, con respecto a la evaluación de competencias el QuaREPE está basado en la evaluación por nivel de competencias tales como lectura, producción e interacción en los ámbitos orales y escritos. Por otra parte, Kondo-Brown (2010) defiende que los instrumentos de evaluación más eficaces para la lengua de herencia son los cuestionarios autobiográficos que favorezcan la autoevaluación de acuerdo con las competencias lingüísticas planteadas para el curso.

Con respecto a los objetivos de enseñanza hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, Colombi y Roca (2003) afirman que las propuestas que realmente fomentan la escrita son las que se fundamentan en un enfoque comunicativo y funcional, es decir, que el alumno tenga la oportunidad de expresarse y realizar sus imágenes y representaciones acerca de la lengua de herencia antes de aprender los aspectos formales del idioma. Acevedo (2003) advierte que el estudiante "se preocupe primero en transmitir de manera clara y precisa sus ideas, antes de enfocarse en las convenciones de la norma escrita" (p.267), utilizando el conocimiento implícito que

¹⁸ Traducción mía.

menciona Bowles (2011) hacia el conocimiento explícito. Retomando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la expresión verbal del alumnos deberá ser encorajada a ser ampliada y el profesor puede contribuir ofreciendo recursos que ilustren o amplíen las representaciones de los alumnos. Sobre ello, Balbino y Goes de Andrade (2006), defienden que “es indispensable acompañar el mensaje verbal (lectura, conversaciones, explicaciones, instrucciones, etc.) de un apoyo visual y/o gestual: fotos, dibujos, objetos, gestos o acciones.” (p.138).

Sobre el fomento de la lectura en lengua de herencia, Valdés (2001) defiende que la lectura es un pilar clave para el desarrollo de la competencia lingüística del niño bilingüe y a través de esta, no sólo se aumentará su vocabulario, sino estará expuesto a diferentes estilos y variedades del idioma (p.25). Esto también significa que por medio de la lectura el niño tiene contacto con elementos socioculturales de la lengua de herencia y que por lo tanto ampliará su consciencia lingüística e intercultural por medio de la lectura.

Con relación a la elección de los contenidos a enseñar, Destro (2015) reflexiona sobre la necesidad de explorar contenidos que favorezcan la comunicación real de los niños, es decir, que puedan describir hechos de su cotidiano, sentimientos y experiencias de vidas, inicialmente cuando sean niños a su familia y luego con el avance del desarrollo cognitivo, estructuras que les faciliten la comunicación en otros contextos más complejos y formales. Para ello Schwarzer & Petró (2005) defienden la utilización de utilizar materiales auténticos y contextualizados, que considere el conocimiento implícito que poseen los hablantes de herencia y fomenten el desarrollo del conocimiento explícito.

Puesto que los programas de lengua de herencia sean, en su mayoría, realizados fuera de la escuela regular, con una carga horaria bastante reducida comparada a la enseñanza de la lengua local impartida en la escuela y, que reciban alumnos con diversos bagajes lingüísticos y culturales, conlleva a planificar una didáctica que sea

flexible y que presente alternativas didácticas que se puedan adaptar a los distintos grupos de LH.

Finalmente, con relación al contexto, Melo-Pfeifer & Schimidt (2012), señalan que cuando nos referimos a proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua de herencia, en general nos estamos refiriendo a un entorno extra escolar y un ámbito de educación no formal, es decir, “que no se encuentra totalmente institucionalizada, pero sí organizada de alguna forma.” (Mallart, 2001, p.49), tanto en espacios públicos o privados cedidos para esta actividad, o asociaciones de inmigrantes, como es el caso de este estudio o aún, el contexto familiar.

Por todo lo expuesto, al plantear en una didáctica para la enseñanza de la lengua de herencia, queda claro que el punto de partida son los estudiantes y sus especificidades. Beaudrie & Ducar (2005) resaltan como principal desafío “crear un aula en que los estudiantes sean los recursos” (p.4).

A modo de resumen se presenta la tabla nº3 a continuación, que reúne los estudios en lengua de herencia relacionados con los elementos de la didáctica propuestos por Mallart (2001), a fin de realizar una primera aproximación sobre los elementos de la didáctica para lengua de herencia:

Tabla nº3:

Relación elementos didácticos x estudios en LH.

Elemento didáctico	Autor(es) y año estudio	Aportes a la didáctica de LH
El alumno y su aprendizaje	Bowles (2011), Hulstijn (2015) y Montrul (2016).	Definen que los hablantes de herencia poseen buen conocimiento implícito y tienen mayor dificultad con el conocimiento explícito, especialmente con respecto al conocimiento metalingüístico en la lengua de herencia.
El contexto	Melo-Pfeifer & Schimidt (2012)	Afirman que en su mayoría, la instrucción de la lengua de herencia es realizada en contextos de educación no formal.
Los objetivos	Rothman (2016)	El principal objetivo de la enseñanza de la lengua de herencia es consolidar el conocimiento lingüístico que los alumnos ya posean.
	Andrade et al (2003)	Los objetivos deben contemplar el desarrollo de la competencia plurilingüe.
Los contenidos	Beaudrie, Ducar & Relaño-Pastor (2009)	Contenidos culturales relacionados con experiencias auténticas vividas por los HH.
	Destro (2015)	Contenidos que favorezcan la comunicación real en la lengua de herencia.

Los métodos de enseñanza	Montrul (2016)	Bases metodológicas semejantes a la enseñanza de segunda lengua.
	Rothman (2016)	Bases metodológicas semejantes a la estructura de enseñanza de primera lengua.
	Kagan (2015) en Carreira (2016)	Principios didácticos que partan de tareas más sencillas a más complejas.

5.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua de herencia

Una vez realizadas las reflexiones sobre las dimensiones de la didáctica aplicadas a la lengua de herencia, este estudio se focaliza en los métodos de enseñanza, concretamente en las estrategias didácticas para el PLH.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, “estrategia” es un vocablo proveniente del latín y tiene entre sus significados ser: “arte, traza para dirigir un asunto.”¹⁹ Contextualizando esta definición en el ámbito pedagógico, las estrategias tienen la función de facilitar el camino hacia un determinado objetivo.

De acuerdo con Rajadell (2001), estrategia de enseñanza es una “actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación.” (p.478). Además, las acciones del profesor deben estar dirigidas a los objetivos de aprendizaje, “mediante técnicas y habilidades”. (Tobón, 2005, p. 201). Carrasco (2007) afirma que las estrategias “son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el

¹⁹ Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=GxPofZ8>

profesor dirija con pericia el aprendizaje de sus alumnos. La estrategia didáctica pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje”. (p. 83)

Para tal, Velazco y Mosquera (2010), defienden que: “A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.” (p.2).

Por todas las definiciones expuestas, se puede afirmar que la estrategia de enseñanza es un conjunto de procedimientos elegidos intencionalmente por el profesor para facilitar el camino de los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje. La intención y el compromiso del profesor con la elección de las estrategias, deben pasar por una serie de consideraciones antes de ser aplicadas, como por ejemplo:

1. Las características generales de los alumnos (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros).
 2. El tipo de conocimiento (general, contenido curricular particular).
 3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas afectivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
 4. La verificación y retroalimentación constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
 5. La determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido), creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.
- (Martínez y Zea, 2004, p. 79)

Respecto a la clasificación de las estrategias didácticas, Rajadell (2001) propone tres dimensiones para el proceso de enseñanza en las cuáles se sitúan las estrategias didácticas: el saber, el saber hacer y el ser, cuyos conocimientos involucrados se reflejan en el esquema a continuación:



Figura nº11: Dimensiones del proceso de enseñanza. Adaptado de Rajadell (2001).

De acuerdo con la autora, la primera dimensión, saber, tiene tres objetivos básicos:

- a) la interiorización: a partir de la observación, de exposiciones orales, de visitas, de lecturas o de información proporcionada por los medios audiovisuales.
- b) la integración: la capacidad de comparar y asociar conocimientos, elaborar síntesis, etc.
- c) la innovación: resolver problemas, proponiendo ideas y aportando conocimiento propio acerca de la materia.

Para lograr estos objetivos en la dimensión del saber, Rajadell (2001) sostiene que las estrategias pueden ser centradas en el formador, como estrategias expositivas y la interrogación didáctica, centradas en el alumno, como la solución de problemas, la elaboración de proyectos y el torbellino de ideas, o aún, focalizadas en el medio, como por ejemplo, el estudio de caso, por medio de diferentes tipos de soportes (tecnológico, textual, corporal o experiencial).

La segunda dimensión, saber hacer, se relaciona con el desarrollo de habilidades o destrezas y tiene cinco fases progresivas respecto al dominio del conocimiento: aplicar,

utilizar, transferir, autoaprender y reflexionar. Como estrategias para el desarrollo de contenidos procedimentales, Rajadell (2001) destaca la simulación, que promueve la representación de la realidad por medio de diversos recursos, con el objetivo de fomentar el desarrollo de la creatividad, la toma de decisiones, a la solución de problemas, etc. Estrategias relacionadas con el error didáctico también son destacadas como herramientas para desencadenar procesos cognitivos. El tratamiento didáctico de los errores promueve la toma de conciencia del error, la resolución del problema y la asimilación de las formas correctas, que evita errores futuros.

Las estrategias para enseñar habilidades cognitivas buscan establecer una conexión entre los conocimientos previos del alumno y el objetivo general de la enseñanza, identificando las necesidades de aprendizaje y promoviendo estrategias que le ayude a cruzar este camino. Se destacan las habilidades de aplicación del conocimiento, las habilidades de análisis, síntesis y valoración, las estrategias para enseñar habilidades psicomotoras y por fin, las estrategias de aprendizaje, definidas como procedimientos que faciliten a los alumnos ejecutar una tarea de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son más a menudo conscientes y orientadas a objetivos específicos. Una vez que una estrategia de aprendizaje se familiarice con el uso repetido, puede ser utilizado con cierto automatismo, pero la mayoría de los estudiantes deberá ser capaz de identificar la estrategia para la percepción consciente.

Las estrategias de aprendizaje son importantes en la enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua por dos razones principales: En primer lugar, mediante el examen de las estrategias utilizadas por los estudiantes de segundo idioma durante el proceso de aprendizaje de idiomas, obtenemos una visión de los procesos metacognitivos, cognitivos, sociales y afectivos que intervienen en el aprendizaje de idiomas. La segunda razón es que a los estudiantes de idiomas que presentan más dificultades se pueden enseñar nuevas estrategias, ayudando así a convertirse en mejores estudiantes de idiomas. Oxford (1990) defiende que una Estrategia de aprendizaje (EA)

solo es una EA cuando el alumno decide utilizarla conscientemente. Lo demás son procesos de aprendizaje y no estrategias.

Las EA para la enseñanza de lengua y cultura han sido estudiadas en diferentes enfoques. Los conceptos han ido evolucionando a lo largo del tiempo, pero todos consideran la subjetividad presente en cada alumno a la hora de buscar el aprendizaje.

Rubin, J. (1975), uno de los primeros autores en el estudio de las EA, las define como: “Las técnicas o mecanismos que un alumno puede usar para adquirir conocimientos de una segunda lengua.” (p.19). O’Malley y Chamot (1990) presentan la idea de que son los pensamientos o comportamientos especiales que los individuos tienen para gestionar nuevas informaciones. Cohen (1998) se refiere a las EA como “procesos que los alumnos seleccionan conscientemente y que pueden resultar en acciones para mejorar el aprendizaje o el uso de una lengua a través del almacenamiento, la retención, el recuerdo y la aplicación de información sobre esta lengua” (p.4). Ratificando los conceptos anteriores y sosteniendo la importancia de la motivación y el rol más activo del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Oxford (1990) también admite que aunque las EA deban ser procesos autorreguladores, relacionadas con sus sentimientos, objetivos de aprendizaje y estilo personal, muchas veces se presentan como procesos inconscientes, lo que resalta el papel del profesor de ofrecer estrategias adecuadas al contexto y estilos de aprendizaje del alumno, favoreciendo su autonomía y aprendizaje.

El modelo titulado *The Strategic Self-regulation (S²R) Model os Language Learning*, desarrollado por Oxford (2011) resalta la dimensión afectiva y sociocultural, además de la dimensión cognitiva. En este modelo, la autora también resalta la importancia de las meta estrategias vinculadas a las tres dimensiones. El hecho de que proponga meta estrategias refuerza el foco en el aprendizaje del alumno, que debe tener condiciones de controlar su aprendizaje y valorar la estrategia más adecuada para vencer determinado desafío comunicativo en la lengua de herencia.

La última dimensión propuesta por Rajadell (2001), *Ser*, presenta los contenidos divididos en dos vertientes: la personal, relacionada con la autonomía, la iniciativa, la creatividad y la social, relacionada con la colaboración y el sentido de pertenencia a un grupo. La autora destaca estrategias para el cambio de actitudes y valores personales, relacionadas con los estilos de aprendizaje y la enseñanza personalizada. Oh y Au (2005) mencionan que los profesores deben observar las estrategias de aprendizaje que utilizan sus alumnos en diferentes tareas para, de esta manera conocer los factores culturales y contextuales que inciden en el aprendizaje de sus estudiantes.

La dimensión *Ser* también se relaciona con los estudios de Carreira (2016), que resalta como fundamental considerar las necesidades socio afectivas de los alumnos y de dar la oportunidad de que el alumno encuentre sentido en estudiar la lengua de herencia por medio de las estrategias.

Considerando las características del contexto, en ámbito extraescolar, en el que la instrucción en lengua de herencia se da de manera no formal y en el ámbito familiar, uno de los objetivos de esta investigación es relacionar las posibles mejores estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de la lengua de herencia. En este estudio se comprende que las estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza se retroalimentan mutuamente y deben ser utilizadas de forma conjunta, utilizando como base las palabras de Zabalza (2000):

El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio y de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas constituye el inicio de la investigación a realizar. La reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje. (p.191).

De acuerdo con Vieira y Vieira (2005), hay diferentes criterios para clasificar las estrategias. Dado el foco en el proceso de enseñanza de PLH se buscó, además de la clasificación de Rajadell (2001) otros estudios que pudieran orientar el desarrollo de las estrategias didácticas para la enseñanza de PLH.

Tobón (2005) defiende un enfoque por competencias en la que los estudiantes tengan un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio del desarrollo de la criticidad y la creatividad, además de fomentar la responsabilidad del estudiante y el trabajo en equipo.

Respecto al momento de aplicación de las estrategias de enseñanza, Cooper (1990) y Díaz Barriga y Hernández (2002) proponen que las estrategias sean divididas de acuerdo con sus momentos de aplicación, nombrando como estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y estrategias postinstruccionales:

Además, Díaz Barriga y Hernández (2002), clasifican las estrategias de enseñanza de acuerdo con los procesos cognitivos que pueden activar en los alumnos. Dentro de las dimensiones saber, saber ser y ser, las estrategias pueden ser agrupadas en cinco grandes objetivos, conforme se refleja la figura a continuación:



Figura nº12: Tipos de procesos cognitivos activados. Fuente: Adaptado de Díaz Barriga y Hernández (2002)

Para este estudio, la clasificación de Díaz Barriga y Hernández (2002) en conjunción con las dimensiones de Rajadell (2001) serán las orientadoras para el plan de estrategias que se desarrollará a partir de las necesidades de los participantes del estudio.

5.3.1. Investigaciones acerca de estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas que colaboraron con esta investigación

En las últimas dos décadas, se han incrementado las investigaciones realizadas en el ámbito de la lengua de herencia, sobretodo en el campo de la Didáctica para lengua de herencia. (Montrul 2012, Pires y Rothman, 2016, Carreira, 2016). Asimismo, seguimos careciendo de estudios relacionados con el portugués como lengua de herencia y concretamente, con su didáctica. Por esta razón, a pesar de que este estudio sea realizado en un ámbito de lenguas afines, como ejes de referencia hemos tomado algunas investigaciones relacionadas especialmente con las necesidades de aprendizaje de los HH; con el objetivo de contribuir a la didáctica específica a partir de algunos antecedentes del contexto norteamericano y asiático.

Por lo que respecta a las particularidades de los HH, nos hemos apoyado en los estudios de Polinsky y Kagan (2007), sobre las relaciones entre los hablantes de herencia y los hablantes de segunda lengua. Las investigaciones de Montrul (2012), tanto sobre las características los paradigmas metodológicos y los referentes teóricos relacionados a la enseñanza de segunda lengua son relevantes para los planteamientos didácticos para la enseñanza de una lengua de herencia y finalmente en Soares (2012) que se propone a describir por medio de una extensa revisión bibliográfica las características de la enseñanza de la lengua portuguesa con grupos mixtos de L2 y LH.

En el ámbito de la instrucción específica en lengua de herencia, las investigaciones han identificado predominancia en la necesidad de contextualizar metodologías y materiales

para la enseñanza de lengua de herencia (Silva, 2008, Beaudrie, Ducar & Relaño Pastor (2009), Correa (2011).

En este contexto, el estudio de Schwarzer & Petró (2005) realizado con estudiantes de español como lengua de herencia, en nivel universitario, dan cuenta de una concepción por parte de los alumnos de cómo debería ser una clase de lengua de herencia. En la investigación, el autor evidencia la necesidad de promover el contacto con los elementos culturales, además de ofrecer situaciones de habla en distintos contextos con vistas a expandir el léxico de manera contextualizada.

Asimismo, casi dos décadas antes Feuerverger (1991) realizó un estudio con 148 estudiantes de diferentes lenguas de herencia, tales como chino, hebraico, portugués, italiano, japonés y coreano con el propósito de identificar sus necesidades. Las principales demandas residían en la necesidad de aprender sobre la cultura de herencia, y la falta de contextualización de materiales y metodologías adaptadas a sus necesidades. Para esos estudiantes, una de las principales dificultades era tener clases de LH desde un paradigma tradicional de enseñanza, en el que las acciones del profesor se fundamentaban en la transmisión de contenidos, ignorando las especificidades del grupo.

Con respecto a las necesidades pedagógicas de los hablantes de herencia, los investigadores han identificado ciertos rasgos semejantes en hablantes de herencia con diferentes orígenes y países de residencia, estableciendo cierta generalización en las dificultades encontradas por este colectivo. Viswanath's (2013), ha encontrado déficits en el campo morfosintáctico en hablantes de herencia de inglés en Israel.

Respecto al portugués como lengua de herencia, Pippo (2016) presenta una tesis doctoral que demuestra cómo se relacionan los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua de herencia, propuestos por Montrul (2012) en un contexto Finlandés. A pesar del contexto lingüístico distinto a esta investigación, la investigación realiza

aportes interesantes a la didáctica del portugués como lengua de herencia, con el enfoque de estudio de casos, en el que la investigadora y la profesora son la misma personal, tal cual el presente estudio.

CAPÍTULO 6.

EL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA EN UN CONTEXTO HISPANO CATALÁN

6.1. Descendientes de un mismo origen: el portugués, el catalán y el castellano

Uno de los factores que más pueden influir en el aprendizaje de la lengua de herencia es la relación entre las lenguas mayoritarias y la lengua de herencia.

En esta investigación, realizada en Barcelona con niños descendientes de brasileños nacidos en España, consideraremos como idiomas del entorno el español y el catalán, lengua oficial de Cataluña. Analizando el contexto, nos deparamos con un escenario lingüístico bastante específico: El portugués, el español y el catalán son lenguas románicas, derivadas del latín y por lo tanto, consideradas lenguas próximas.

A pesar de la cercanía, el aprendizaje de la lengua de herencia no está garantizado. Estudios sobre la enseñanza de español a italianos (Calvi 2001, 2004, Gallén (2005) o de portugués a hispanohablantes (Almeida Filho 2001, Briones 1999) ratifican que aunque la proximidad favorezca un avance inicial significativo, tras los primeros éxitos, hay una fase crítica, en la cual sin las pertinentes intervenciones pedagógicas, se puede estancar el conocimiento en una fase de interlengua,²⁰ difícil de transponer. Tessyer (2007) destaca que en el siglo XII, los escritores portugueses escribían en castellano, aunque adaptando la morfología y sintaxis, lo que denotaba fuerte influencia del portugués en el castellano utilizado por ellos, es decir, la cercanía que facilita el uso, también puede ser la que impide el uso correcto de la lengua.

En esta sección, discurriremos sobre la historia del portugués, del catalán y del castellano, señalando su derivación del latín y su situación de uso actual, a fin de

²⁰ Definición acuñada por Selinker (1972) que hace referencia a un estadio del proceso de aprendizaje de un idioma. Este estadio es particular y construido por el alumno que todavía no ha concluido el proceso de aprendizaje de una lengua a otra. En el caso de un contexto luso-hispánico, como ocurre en las fronteras entre Brasil y los países hispanohablantes de sudamérica y en las fronteras entre Portugal y España, esta interlengua es llamada de Portuñol (Lipski, 2006, p.3).

conocer los sistemas lingüísticos con los cuales conviven los sujetos de esta investigación.

De modo general, Tessyer (2007) nos esclarece la historia de estos idiomas originarios del latín: En el año 209 a.c los romanos, con la conquista de la Península Ibérica, implementan el latín como lengua principal a todos que vivían allí, con excepción de los vascos, que mantuvieron su idioma. Con esta tomada por los romanos, la península fue en parte nordeste y sudoeste y posteriormente subdividida en *conventus*, que serían subterritorios judiciares. Desde esta época, ya se delineaban las áreas del gallego y del portugués dentro de la península.

Doscientos años más tarde, en el año 409 a.c con la llegada de los invasores germánicos al sur de los pirineos, la unidad romana se debilita y aunque el latín siga siendo la lengua escrita, la lengua hablada empieza a diversificarse intensamente.

En 711, los musulmanes invaden y conquistan la península Ibérica. Sin embargo un movimiento cristiano empieza a expulsarlos en dirección al sur de la península. Durante este proceso, nace el Reino Independiente de Portugal. Este movimiento cristiano de expulsión a los musulmanes, llamado de Reconquista, ha sido determinante en la creación de las tres lenguas a que nos referimos en este trabajo: el gallego portugués a oeste, el castellano en el centro y el catalán al este.

A partir de este punto, estos tres idiomas se han ido modificando a lo largo del tiempo, presentando distintas variaciones de la lengua de origen, el latín, y consolidándose como idiomas propios. El gallego portugués se separó en el siglo XII, cuando Portugal se tornó un reino independiente, separándose de Galicia, lo que subdividió este idioma en otros dos: El gallego, hoy hablado en territorio español y el portugués, que pasó a ser el idioma oficial del Reino de Portugal.

Asimismo, Tessyer (2007) destaca que entre los siglos XV y XVII, el español era la segunda lengua de todos los portugueses cultos. Relaciones comerciales y matrimonios entre ciudadanos de los dos países contribuyeron a esta coexistencia en el Reino de Portugal. Solamente tras el año 1640, con D. João VI, empezó una reacción anti castellana, y la valoración del francés como lengua de cultura. Sin embargo, durante dos siglos, Lapesa (1962) afirma que “En Portugal, cuyos vínculos con España se mantenían firmes, no era extranjero, el castellano (p.201). La lengua castellana era considerada lengua culta en el Reino de Portugal y utilizada incluso por escritores portugueses, como Gil Vicente y Camões. Aunque cuestiones políticas hayan dificultado el uso de estos idiomas de forma concomitante, no hay controversia de que la cercanía entre ellos favorecía su comprensión y uso en diferentes contextos de comunicación.

El catalán también es una lengua derivada del latín, y que aunque no se puede precisar cuando el latín ha sido sustituido por el catalán, tiene sus primeros registros aproximadamente en el siglo VIII (Francés y Amorós, 2002). Su histórico es de lucha en función de las diversas prohibiciones que ha sufrido desde el siglo XVIII. Tras la Guerra de Sucesión, el Rey Carlos III (1759-1788) prohibió su enseñanza. Luego, en la Dictadura de Franco, “se prohibió no sólo el uso de la lengua, sino el uso de nombres catalanes” (Puig i Scotoni, 1986, p.101).

Tras la muerte de Franco y el fin de la Dictadura, Cataluña finalmente empezó a reconstruir el prestigio y las bases de enseñanza para su transmisión en el sistema educativo.

El gobierno Autónomo de Cataluña (La Generalitat) fue restablecido en 1977 y a partir de 1983 entra en vigor la Ley de Normalización Lingüística (Ytsma, Viladot & Giles, 1994). A partir de este momento hasta los días de hoy, el catalán posee protagonismo en el ámbito educativo y social en todo el territorio catalán.

Según Vila-Pujol (2007), el español en Cataluña hasta el régimen de Franco no ha tenido mucho protagonismo. “Hasta la Guerra de Sucesión se encontraba a lo sumo en la situación de lengua de prestigio y de cultura, utilizado por partes de la nobleza, pero no por la población en general.” (p.61). Luego, con la dictadura de Franco, el español pasó a ser la lengua oficial dominante, incluso en Cataluña, situación que viene cambiando en función de las políticas de normalización lingüística en Cataluña.

Conociendo la historia de las tres lenguas y su relación y su papel social dentro del contexto de nuestra investigación, ¿De qué manera estas semejanzas y diferencias entre ellas podría influenciar la enseñanza de uno de estos tres idiomas en un contexto exolingüe, en este caso, el portugués? Para eso, se ha elaborado una descripción con base en las semejanzas y diferencias que se pueden destacar para facilitar el aprendizaje del portugués en un contexto sociolingüístico que abarca el castellano y el catalán.

6.2. Breve contraste entre el portugués, el catalán y el castellano

La proximidad histórica entre el catalán, español y portugués se manifiesta en sus estructuras lingüísticas que presentan rasgos muy semejantes en todos los ámbitos: fonético-fonológico, ortográfico, léxico-semántico y morfosintáctico. Asimismo, Coromines (1972) destaca que si bien estas tres lenguas presenten particularidades comunes, el catalán y el portugués son las más cercanas.

En este apartado realizaremos una acotada comparación entre los sistemas lingüísticos de los tres idiomas, considerando como base el portugués de variedad brasileña, el catalán central y el castellano estandard, debido al lugar de residencia de los participantes del estudio. La comparación sigue la proposición de Palacio (1999), que defiende que

“Si la alfabetización está destinada a grupos bilingües [...] hay la necesidad de realizar un trabajo lingüístico previo, que se consiste en clasificar los sonidos utilizados por el grupo, para ser posible detectar los fonemas. Este es un trabajo lingüístico descriptivo.” (p.114).

El propósito de este contraste es facilitar al profesor de PLH la comprensión de las principales transferencias e hipótesis comunicativas que presentan los HH en este contexto en función de las semejanzas y diferencias entre las lenguas.

6.2.1. Nivel fonético, fonológico y sus implicaciones ortográficas

El dominio de una lengua empieza en su adquisición, primeramente por medio de la comprensión y luego, por la expresión oral. Los sistemas fonético y fonológico son el primer nivel lingüístico en que se procederá a realizar un breve análisis comparativo en este estudio.

La fonología entra en el campo de los fonemas y sus rasgos (vocálicos y consonánticos). Seara, Nunes y Volcão (2015) definen la fonología como “la interpretación de lo que la fonética representa, de acuerdo con la lengua y las funciones lingüísticas de los sonidos del habla.” (p.67) considerando que el fonema como una unidad mínima de descripción fonológica que posee una capacidad distintiva o contrastiva, es decir, de producir diferencias de significado en una lengua determinada (Prieto 2004).

Según Montrul (2012) una de las fortalezas de los hablantes de herencia reside en el nivel fonético y fonológico, puesto que están en contacto con la escucha desde antes el nacimiento. El bagaje fonético que adquieren estos niños a lo largo de su desarrollo cognitivo les facilita los procesos de habla y escucha en la lengua de herencia. Sin embargo, la autora afirma que tras el contacto con otros ambientes sociales en la lengua del entorno y especialmente cuando empiezan a frecuentar la escuela, los

hablantes de herencia tienden a guardar todo este bagaje y muchas veces con el poco uso y la falta de interlocutores con quien practicar la lengua de herencia, las transferencias fonético-fonológicas son inevitables. Además, en virtud de la proximidad de sonidos entre los tres idiomas, la generalización puede ser frecuente.

En el nivel fonético y fonológico presentaremos básicamente el contraste entre los sistemas vocálicos y consonánticos de los tres idiomas, considerando que el sonido es la unidad de la fonética y el fonema es unidad de la fonología. En este estudio se utilizará la notación fonética adoptada por la Asociación Fonética Internacional (AFI).

En vista de que los HH son niños con adquisición del lenguaje temprana, semejante a los niños monolingües, los contrastes presentados tienen el objetivo de antever las posibles dificultades ortográficas que se pueden generar de las similitudes y diferencias entre los fonemas vocálicos y consonánticos.

Conforme nos indica Weiss (1988), la comparación de los sonidos puede ser realizada bajo diferentes criterios. En este estudio, los sistemas vocálicos se compararán a partir de la zona de articulación, la elevación de la lengua y el timbre.

La lengua portuguesa posee 7 vocales orales y 5 nasales, en un total de 12 fonemas en posición tónica: anteriores (/e/, /~e/, /ɛ/, /i/, /~i/), centrales (/a/, /ã/), posteriores (/u/, /~u/, /o/, /õ/, /ɔ/). Cagliari (2002) define los fonemas como “os sons que têm a função de formar morfemas e que, substituídos por outros ou eliminados, mudam o significado das palavras” (p. 24) y, en términos de elevación lingual, el portugués está dividido entre altas (/i/, /~i/, /u/, /~u/), medias (/e/, /~e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/) y bajas (/a/, /ã/). Finalmente, con respecto al timbre el sistema vocálico posee tres vocales abiertas /a/, /ɛ/, /ɔ/ y todas las demás son cerradas.

Tan complejo como el sistema vocálico de la lengua portuguesa, el catalán central posee 3 vocales átonas /u/, /ə/, /i/ y 7 vocales tónicas, /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/. Con respecto a la zona de articulación el catalán central presenta tres fonemas anteriores (/i/, /e/ y /ɛ/), la /a/ como central y cuatro fonemas posteriores (/u/, /o/, /ɔ/), con un total de 8 sonidos. En la categoría zona de elevación lingual, con dos los fonemas altos (/i/, /u/) y dos considerados semi alto. (/e/, /o/). Solo el [ə] es considerado medio y /ɛ/ es mediobajo y /ɔ/ y /a/ son mediobajos. Por fin, con respecto al timbre, /ɛ/ y /ɔ/ son semiabiertos, /a/ es abierto y /i/, /u/, /e/ y /o/ son cerrados. (Lloret 2011). El catalán posee el sonido [ə] como medio, a diferencia del portugués que presenta el fonema /ɐ/, representando un sonido semejante.

El sistema vocálico de la lengua castellana es más sencillo con solo cinco fonemas en posición tónica. Esto porque no ocurre nasalización en castellano y los fonemas vocálicos abiertos, originados del latín vulgar se han diptongado en castellano, como por ejemplo forte = fuerte, petra= piedra, en cuanto que en el portugués permanecen sin diptongar. Con respecto a la zona de articulación, los fonemas anteriores son (/i/, /e/) y posteriores (/u/ y /o/). En la elevación de la lengua el castellano presenta dos fonemas altos (/i/ y /u/), dos medios (/e/ y /o/) y solo el /a/ es bajo. Con respecto al timbre /i/ y /u/ son cerrados, /e/ y /o/ son medios y solo /a/ es abierta.

A modo de síntesis, las descripciones, se presentan en forma de triángulo/trapezio para ilustrar las semejanzas y diferencias entre los tres sistemas vocálicos:

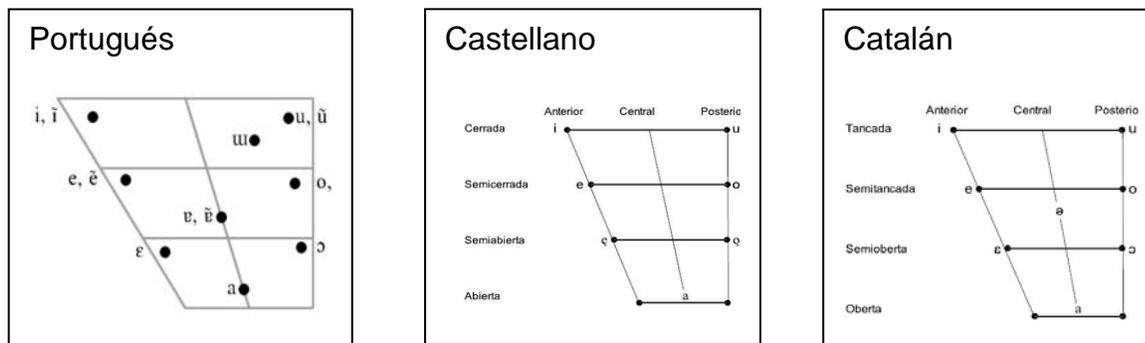


Figura nº13: Cuadros vocálicos del portugués, catalán y castellano. Fuente: www.wikipedia.org

Con respecto a la nasalización, la lengua portuguesa, Ferriz, Perdigó & Sola (2008) afirman que se percibe más nasalidad que en la lengua española. Asimismo, este fenómeno no determina la generación de errores ortográficos entre los aprendientes, dado que es una característica puramente fonológica.

Los sistemas consonánticos se clasifican en función del punto, modo de articulación y vibración de las cuerdas vocales. Para este estudio consideraremos solo las diferencias más relevantes entre las tres lenguas. A continuación, presentaremos un breve contraste:

a) Fonemas que presentan diferencias en catalán y castellano:

/r/ y /R/: De acuerdo con Callou y Leite (1990) en estos dos fonemas reside una de las más notorias diferencias fonéticas fonológicas entre el portugués, castellano y, por ende, el catalán. El fonema /r/, es vibrante alveolar sonoro y el fonema /R/, es vibrante uvular sonoro mientras que en castellano y en catalán es alveolar vibrante múltiple. Aunque esta diferencia no impida la comprensión de significado, puede que se generen dificultades ortográficas, en el sentido de que el fonema fricativo palatal sonoro /x/, en castellano es muy semejante a estos dos fonemas en portugués. A modo de ejemplo, es posible que el alumno que conozca la la palabra *rio* /riw/ (pt) en portugués, río /rio/

(cast) y *riu* /riw/ [(ct), la escriba como *jio* /xio/ o bien *jiu* /xiw/ en función de la proximidad fonológica entre los dos fonemas.

/v/: El fonema fricativo /v/ del portugués no existe en castellano ni en catalán central. En estos dos últimos idiomas, la letra “v” es representada por el fonema oclusivo /b/ en principio de palabras. Entre vocales es representado por el sonido aproximante [β]. Esta diferencia fonémica con el portugués, que no encuentra apoyo en ningún de los idiomas aprendidos en la escuela, puede provocar dudas con respecto a la pronunciación en portugués de vocablos que posean la letra “v”, como por ejemplo, la palabra *vento* en portugués [veNto], en castellano viento [bjeNto], en catalán *vent* [bent]. El uso del fonema /b/ para representar la letra “v” en castellano y en catalán puede provocar que la pronuncia de las palabras que inician con esta letra en portugués sea equivocada.

/l/ en posición final de sílaba: En posición final de sílaba, el portugués brasileño se diferencia de catalán y castellano, dado que presenta el fonema /w/ para representar la letra “l”, como por ejemplo la palabra *cruel* = /krwéw/.

/dʒ/: La consonante africada prepalatal sonora es un fonema exclusivo del portugués de variedad brasileña, utilizado antes de las letras “e” e “i” y se difundió primeramente por la región central de Brasil y, luego a las otras regiones. Es menos utilizada en la región sur en función de la colonización española e italiana y en el nordeste dado la influencia mayor del portugués de Portugal. Asimismo, Palacio (1999) afirma que este fonema ya es utilizado en la mayoría de las regiones brasileñas. (Palacio, 1999) y, dependiendo del origen del profesor de PLH, será un sonido usual en clases. Este fonema conlleva a que la palabra “*dia*” (pt), *dia* (cat) y *día* (cast), se pronuncie como [dʒia], en portugués, y no como [diə] en catalán y en castellano [día]. Este fonema también se presenta en fin de palabra, como por ejemplo, *verdade* (pt), *veritat* (cat) y *verdad* (cast). Esta diferencia fonética puede generar dificultades de comprensión si en este caso en HH solo se comunica con interlocutores que no utilizan este fonema en

portugués, lo que se puede abordar en clase con las variedades de la lengua portuguesa, o aun, dificultades ortográficas a la hora de transcribir la palabra, debido a la irregularidad fonema-grafema. En caso de la clase de PLH, en un dictado, por ejemplo, es posible que el alumno escriba la palabra día en portugués como “dxia”, para que el sonido cobre sentido en la escrita.

/tʃ/: La misma situación se genera en la consoante africada alveolopalatar sorda, que, por los mismos motivos descritos en el fonema anterior, es utilizado en algunas regiones de Brasil en el caso de sílabas con las letras “e” en fin e “i” en principio de palabras. Por ejemplo, la palabra tia (pt), tia (cat), tía (cast), puede ser pronunciada en portugués como [tʃia] y no como [tia]. Las dificultades generadas con las mismas del fonema anterior.

b) Fonemas semejantes al catalán y distintos al castellano:

/s/: El fonema /s/ es fricativo alveolar sordo en portugués y en catalán y representan ambos a las letras “s”, “ss”, “c (delante de “e” e “i”), “ç” y “sc”. La dificultad que se puede presentar con este fonema es ortográfica en función de la variedad de letras para expresar el mismo sonido. Especialmente en la fase de alfabetización en la que se suele realizar la correspondencia fonema-grafema, este es un fonema crítico. Asimismo, dado que en dos de los tres idiomas el fonema corresponde a las mismas letras, este puede que sea un punto de apoyo para la enseñanza del portugués.

/ʒ/: El fonema fricativo prepalatal sonoro /ʒ/ corresponde a las letras “g” y “j” en portugués y en catalán ante “e” e “i” y se encuentra en palabras como por ejemplo la palabra mago, que en castellano significa, *mágico* [‘ma ʒi ku] en portugués y *màgic* [ma ʒik] en catalán. Otro ejemplo con la letra “j” es el jurar [ʒurar] en portugués y en catalán, mientras que el castellano no posee este fonema. Las letras “g” y “j” del castellano son representadas por el fonema /x/, con la letra “j” en cualquier posición y la

letra “g” ante las vocales, por ejemplo gente (es). El fonema /x/ también se presenta en palabras que mantienen la grafía arcaica con la letra “x”, como por ejemplo México [méjiko]. En portugués y catalán la letra “x” es representada por el fonema /ʃ/ y por el grupo /ks/ en fin de palabra, como en /índex/.

/z/: El Fonema /z/ fricativo alveolar sonoro correspondiente a la letra “z” del alfabeto presenta una gran diferencia fonológica con la lengua castellana. Esto porque en castellano esta letra es representada por el fonema /θ/ con la pronunciación semejante al “th” en *thing* del inglés. Aunque no sea un fonema utilizado en todas las variedades del castellano, en España es un fonema recurrente. Es la pronunciación semejante a lo dicho anteriormente. Aunque exista un pequeño grupo de hispanohablantes que distinguen los fonemas /z/ y /s/ (RAE, 2010), no es el caso de los participantes de este estudio, que aprenden el castellano de España. Asimismo, es una diferencia que no debe generar dificultad en los niños que también conocen la lengua catalana, dado que la letra “z” es representada por el mismo fonema /z/ en portugués y en catalán como una “ese” sonora.

c) Fonemas existentes en los tres idiomas con valores sonoros distintos:

/ʃ/: El fonema africado prepalatal /ʃ/ que se representa gráficamente por el dígrafo “ch” se presenta en la lengua portuguesa y castellana, aunque la pronunciación en los dos idiomas sea distinta. Por ejemplo, la palabra churrasco en portugués, se pronuncia [ʃu ʁas ko] y en castellano [tʃu ʁas ko]. En catalán el dígrafo ch no es utilizado. Gráficamente, utiliza la letra “x” y presenta el sonido de /ʃ/, semejante al portugués, por ejemplo, la palabra “baixa” (baja en castellano) se pronuncia exactamente igual en portugués y en castellano.

/ɲ/: El fonema nasal palatal sonoro representa las consonantes “nh” en portugués, correspondiente a la “ny” en catalán y a la letra “ñ” en castellano. Dada la

correspondencia lineal entre los sonidos en los tres idiomas, es una diferencia fácil de marcar. Basta que el alumno aprenda que por ejemplo que, *Catalunya* (nombre original en catalán, en castellano se escribe Cataluña y en portugués, *Catalunha* y podrá aplicar esta regla para los otros vocablos con el mismo sonido.

/ɲ/: El fonema lateral palatal sonoro representa el encuentro consonántico de las letras “l” y “h”. Ampliamente utilizado en la lengua portuguesa, tiene su sonido semejante a la sílaba “li”. En catalán y en castellano, este fonema representa las letras “ll” La dificultad que se puede presentar es con respecto al aspecto ortográfico, por dos razones. Primero, por la correspondencia fonema-grafema, de forma que es posible que para representar la palabra *coelho* (pt), conejo (cast), *conill* (cat), el alumno escriba *coelio*, en función de la proximidad fonética con esta sílaba. Otra razón es una inferencia básica que pueden que realicen los alumnos a partir de su conocimiento en las otras dos lenguas: Dado que hay un grupo significativo de palabras que en portugués se escribe con lh, pero en catalán se escriben con “ll” y el castellano con “j”, como por ejemplo,

(pt) *agulha* – (cat) *agulla*– (cast) *aguja*

(pt) *folha* – (cat) *fulla* – (cast) *hoja*

(pt) *orelha* – (cat) *orella* – (cast) *oreja*

(pt) *abelha* – (cat) *abella* – (cast) *abeja*

Es posible que generalicen esta inferencia, que no se aplica a todos los vocablos, y tengan dificultad de escribir palabras que sean distintas en las lenguas del entorno, como por ejemplo en el caso del sustantivo *ervilha* (pt), *pèsol* (cat) y *guisante* (cast). Por eso, la semejanza es benéfica para la utilización de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2009) y motivar al aprendizaje, no obstante, las diferencias no deben ser reducidas a reglas generales que ni siempre se aplican y pueden generar dificultades más difíciles de transponer.

Así, es posible afirmar que por lo que respecta a fonética y fonología, el portugués y el catalán son idiomas más ricos que el castellano, razón por la cual castellano hablantes demuestran alguna dificultad en fonemas específicos. Sin embargo, el conocimiento de la lengua catalana aminora estas dificultades, dada la similitud entre los sistemas tanto vocálicos, como consonánticos.

Aunque habrá muchas diferencias más²¹, este estudio se enfoca en la didáctica para la lengua de herencia y no especialmente en la lingüística, razón por la cual se fija especialmente en las diferencias más notables que pueden ofrecer dificultades a los alumnos de PLH.

A modo de resumen se presenta la figura nº14 con los principales fonemas, sonidos y letras contrastados por semejanza en los tres idiomas:

Exclusivos del portugués	Semejantes entre portugués y catalán	Semejantes entre catalán y castellano y distintos al portugués
<ul style="list-style-type: none"> • el sonido [dʒ] • el fonema /v/ letra "l" en final de sílaba. • el sonido [tʃ] • el sonido [v] 	<ul style="list-style-type: none"> • el fonema /ʒ/ • los fonemas /s/ y /z/ 	<ul style="list-style-type: none"> • el sonido [r] en principio de palabras o entre vocales. • el fonema /l/ en final de palabra • el fonema /v/, tanto en principio como en medio de palabras.

Figura nº14: Cuadro de semejanzas entre fonemas, letras y sonidos consonánticos del portugués, catalán y castellano

²¹ Por ejemplo, el catalán también tiene los fonemas /dʒ/ y /tʃ/ en palabras como mitjana y cotxe. No obstante, la diferencia es que en portugués se africa los sonidos /d/ y /t/ cuando son seguidos de /i/, ya escritos con “e” (possibilidade) o con “i” (tia).

Por la imagen presentada se puede desde luego inferir que la fonología del portugués es más cercana al catalán que al castellano.

En el nivel ortográfico también se presentan diferencias importantes, dadas las diferentes convenciones ortográficas. Con respecto a los símbolos gráficos nombrados como letras, en las tres lenguas, estos símbolos están organizados en abecedarios. En el caso de las lenguas portuguesa, catalana y castellana, los abecedarios pertenecen al tipo de escrituras alfabéticas, de origen latina, derivadas de los etruscos a partir del alfabeto griego.

El alfabeto portugués comprende 26 letras. La Reforma Ortográfica realizada en 2009, realizada con el propósito de unificar la escritura entre los 8 países de habla portuguesa (Portugal, Brasil, Cabo Verde, Mozambique, Angola, Guinea-Bisáu, Guinea ecuatorial, San Tomé y Príncipe y Timor Oriental) incorporó las letras K, W y Y, aunque estas sean solamente utilizadas para nombres propios y extranjerismos.

El alfabeto catalán ²²es exactamente igual al alfabeto portugués, incluso con las letras de las letras W, K y Y, utilizadas apenas para extranjerismos y nombres propios. Sin embargo, el catalán usa el dígrafo “ny” para representar el sonido nasal palatal sonoro, que contiene como vemos la grafía “y”.

El cuadro que se presenta a continuación reúne los tres alfabetos con el nombre de las letras escrito por extenso.

El alfabeto castellano desde el año 1994 posee 27 letras, incluyendo las variantes minúsculas y mayúsculas. En esta ocasión los fonemas ch y ll dejaron de ser considerados letras para ser considerados como combinaciones, así como la erre doble. Martínez (2004)

²² Recuperado de <http://llengua.gencat.cat/permalink/c5c7712d-5387-11e4-8f3f-000c29cdf219>

Pese a que los alfabetos sean muy semejantes en el contenido y estructura, la nomenclatura presenta diferencias importantes que, en fase de alfabetización en la que las letras no son un contenido dominado, pueden presentar dificultades.

Tabla nº 3:

Descripción nominal de las letras de los alfabetos en portugués, catalán y castellano.

Letra	Portugués	Catalán	Castellano
A	A	A	A
B	Bê	Be alta	Be
C	Cê	Ce	Ce
D	Dê	De	De
E	Ê	E	E
F	Efe	Efa	Efe
G	Gê	Ge	Ge
H	Agá	Hac	Hache
I	I	I llatina	I (i latina)
J	Jota	Jota	Jota
K	Cá	Ca	Ka
L	Ele	Ela	Ele
M	Eme	Ema	Eme
N	Ene	Ena	Ene
O	Ó	O	O
P	Pê	Pe	Pe
Q	Que	Cu	Cu
R	Erre	Erra	Erre
S	Esse	Essa	Ese
T	Tê	Te	Te
U	Ú	U	U
V	Vê	Ve baixa	Uve

W	Dabliu	Ve doble	Uve doble
X	Xis	Ics o xeix	Equis
Y	Ípsilon	I - grega	Ye (i griega)
Z	Zê	Zeta	Zeta

En los tres sistemas alfabéticos aunque existan diferencias de género en catalán, comparado al portugués y al castellano, que presentan mismo género entre las letras, lo que sí puede enredar el desarrollo de la consciencia fonológica en un idioma es la disimilitud entre las nomenclaturas de las letras, como es el caso de la “q”, la “v” y la “x”. En el caso de una actividad oral que incluyan estas letras, como un dictado, por ejemplo, donde el alumno solo puede apoyarse en el valor sonoro de la letra, es bastante probable que haya dificultad y posiblemente desmotivación hacia la lengua de aprendizaje.

Por lo tanto, independiente de la edad y del nivel de alfabetización de los aprendientes, el alfabeto y su nomenclatura tienen de estar contemplados en un plan de enseñanza para lengua de herencia, con vistas a ofrecer una primera aproximación y por ende, una base inicial acerca de la unidad gráfica mínima, las letras del idioma.

Respecto a los dígrafos, Ferreira (1999) afirma que “son un grupo de dos letras que representan un único sonido o articulación” (p.682); En el caso del castellano los dígrafos (ch, rr, gu y qu) están presentes también en portugués, salvo la ll, que no se aplica al primer idioma mencionado. En portugués, además de los dígrafos idénticos en castellano ya mencionados, (lh, nh, sc, sç, xc y xs) completan la lista. La lengua catalana también presentan dígrafos, (rr, ss, gu, qu, ts, tz, tx, tg,tj, ll, ny, ix e ig) y además letras compuestas, como el “H”.

Con respecto a los signos diacríticos, el portugués se diferencia por presentar el acento circunflejo (^), utilizado para indicar una pronunciación cerrada o nasalizada en las

letras â, ê y ô, como por ejemplo: *importância, bebê y pôr* (equivalente al verbo poner en castellano).

El catalán y portugués a diferencia del castellano posee la tilde grave (`), utilizada con la letra a. El catalán también la usa con "e" y "o". En el caso de la diéresis, esta se presenta tanto en catalán como en castellano, aunque tienen usos distintos, puesto que el catalán se usa sobre las vocales "i" o "u", mientras que en castellano solo se usa sobre la "u". En portugués, ya no se utiliza la diéresis con el nuevo acuerdo ortográfico.

El castellano es el único que presenta los signos de interrogación y exclamación antes y después de las palabras. (¿ y ¡). Catalán y portugués solo presentan el signo final (! y ?). El catalán normativamente también puede usar el signo de interrogación cuando se trata de una pregunta muy larga.

La tilde (~) es utilizada en castellano y portugués, sin embargo, por razones distintas. En castellano la "~" aparece en la letra ñ mientras que en portugués asigna las vocales nasales (*cão* (perro), *tensão* (tensión)).

Con respecto a las reglas de acentuación, se elaboró un cuadro resumen de las principales reglas de acentuación entre los tres idiomas con vistas ofrecer una mejor visualización de las diferencias entre ellos.

Tabla nº4:

Descripción de las reglas de acentuación de portugués, catalán y castellano.

	Portugués	Catalán	Castellano
Agudas (oxítonas)	Terminadas en “a”, “e”, “o”, seguidas o no de “s” y “êm”, “êns” Diptongos abiertos terminados en “êi”, “éu”, “ói”, seguidos o no de s	Terminadas en vocal, vocal seguida de “s”, “en” o “in”.	Terminadas en “n”, “s” (salvo si precedida de otra consonante) o vocal.
Graves (paroxítonas)	Terminadas en “l”, “n”, “r”, “x”, “ps”, “ã” (s), “ão”(s), i(s), “on” (s), “um” (s), “us” o diptongo crescente.	Se acentúa cuando no acaban en vocal seguida o no de “s”, en “en” y en “in”.	Terminadas en “n”, “s” o vocal. También se acentúa cuando termina en “s” precedida de consonante y cuando terminan en “y”.
Esdrújula (proparoxítona)	Todas se acentúan	Todas se acentúan	Todas se acentúan
Sobresdrújula	No existe	Todas se acentúan	Todas se acentúan

Por medio de este cuadro visualmente se observa que las reglas de acentuación de la lengua portuguesa tienen más casos concretos y excepciones, razón por la cual el aprendiz puede demostrar dificultades a la hora de acentuar en portugués. También son las diferencias entre las reglas de acentuación que producen los falsos amigos heterotónicos, que serán tratados más adelante en este capítulo.

Aunque en fase de alfabetización las reglas de acentuación no son una prioridad, el profesor de lengua de herencia puede enfocar desde el principio algunas diferencias marcadas entre la acentuación, por ejemplo, en las oxítonas que tanto en castellano como en catalán se acentúan si terminan en vocal, es decir, en un considerable número de vocablos y en portugués no.

Los contrastes fonéticos, fonológicos y ortográficos presentados en este capítulo son una descripción inicial de la inmensa gama de contrastes que se pueden realizar entre los tres idiomas. De ninguna manera ambiciona ser la única referencia para el contraste, dado el enfoque didáctico y no lingüístico de este estudio doctoral.

6.2.2. Nivel léxico-semántico

Resultado de la convivencia de lenguas, el portugués y el castellano también comparten el mismo origen etimológico acerca de sus léxicos. Es en este nivel lingüístico en el que se presentan los falsos amigos.

De acuerdo con Almeida Filho (2001), las semejanzas léxicas entre castellano y portugués son de hasta 90%, mientras que el léxico del catalán coincide 62% con la lengua castellana (Colón, 2004). Los estudios que comparan el portugués y el catalán son escasos y no se ha podido encontrar un porcentaje exacto con relación a la proximidad del léxico. Aun así Entwistle (1969) afirma que el catalán ha contribuido con cerca de cincuenta palabras al léxico del portugués, algunas incorporadas por otros idiomas, como el español y el francés. A entre ellas algunas aún bastante utilizadas, como *ARRIAR*. [cat. arriar], *CONVITE*. [cat. convit.], *FOGUETE*. [cat. coet.],²³entre otras. A pesar de que no hay registros de que catalán y portugués hayan tenido contacto geográficamente, los dos idiomas comparten un origen latino común.

²³ Rodríguez, Alfredo Maciera: O catalão e sua contribuição ao léxico do português: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2\(5\)9-20.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2(5)9-20.html)

La situación es distinta cuando se trata de catalán y castellano, puesto que las dos lenguas actualmente conviven. Moll (1962) que ha estudiado las influencias del léxico catalán en la lengua castellana afirma que la introducción de nuevas palabras en una lengua depende de las influencias y son consecuencias de las relaciones que se establecen entre los entornos lingüísticos.

Dadas las influencias presentes entre las tres lenguas del estudio, dividimos las afinidades en dos clasificaciones: primero, las variaciones pueden ser de origen morfológico con alguna diferencia puntual como un fonema por ejemplo, pero que mantiene el mismo significado como pé (pt), peu (cat) y pie (cast) o palabras que presentan más diferencias estructurales, pero fonológicamente pueden ser consideradas semejantes tales como cor (pt), color (cat), color (cast). Esta semejanza favorece que el alumno de lengua de herencia establezca relaciones entre las tres lenguas hacia la construcción de su propio vocabulario en portugués.

Además de lo mencionado, es en este nivel en que se presentan los falsos amigos pueden surgir tanto a nivel léxico, como fonológico o morfológico. Conforme Wotjak (2006), el término fue acuñado por la primera vez en francés por Maxime Koessler y Jules Derocquingny en 1928 para referirse a las palabras que son similares o incluso iguales pero que marcan su diferencia en el significado.

Por lo que respecta al campo didáctico de los falsos amigos, Gómez Molina (2004a), afirma que “los denominados falsos amigos constituyen un óptimo ejemplo del léxico causador de dificultades a la evolución del aprendizaje lexical” (p.499)²⁴.

Andrade Neta (2000), que ha comparado las lenguas portuguesa y española en los campos morfosintácticos, fonético, fonológico y ortográfico, en el ámbito léxico clasifica los falsos amigos en heterotónicos (cuando la diferencia se denota en la sílaba tónica),

²⁴ Traducción mía. Os denominados *falsos amigos constituem um ótimo exemplo do léxico causador de dificuldades à evolução da aprendizagem lexical*.

heterogénicos (cuando la diferencia está marcada por el género) y por fin, los heterosemánticos, que se diferencian en la atribución de sentido.

Antes de contextualizar los falsos amigos en este estudio es importante comprender el significado de campo semántico. Lopes y Rio-Torto (2007) afirman que son territorios lexicales que se encuentran delimitados y organizados en función de las relaciones que las palabras denotan establecen entre si en los mundos reales o ficcionales en que ocurre. ²⁵(p.34). Por esta reflexión se entiende que el campo semántico es variable dependiente de las relaciones entre las palabras y sus significados, resultados de la percepción y la relación del sujeto con la lengua.

Con respecto a los vocablos heterotónicos, “son palabras de semejante grafía pero con la pronunciación diferente puesto que la sílaba tónica es diferente.” (Milani, 2005, p. 22). Para la comprensión de los vocablos heterotónicos es necesario remeterse a las reglas de acentuación de los idiomas y sus consecuentes contrastes, para así identificar qué vocablos se encajan en esta clasificación. Milani (2005) afirma que cuanto más cercanas las lenguas, más falsos amigos y aún más heterotónicos.

A continuación se presenta la tabla nº5 con ejemplos de heterotónicos:

²⁵ Traducción mía.

Tabla nº5:

Falsos amigos Heterotónicos entre portugués, catalán y castellano.

Portugués	Catalán	Castellano
Fute <u>bol</u>	Fut <u>bol</u>	Fút <u>bol</u>
Polí <u>cia</u>	Polí <u>cia</u>	Polí <u>cia</u>
Heró <u>i</u>	Heró <u>i</u>	Hé <u>ro</u> e
Ní <u>vel</u>	Niv <u>ell</u>	Niv <u>el</u>
Pânt <u>ano</u>	Pant <u>à</u>	Pant <u>ano</u>

Los falsos amigos de clasificación heterogénicos como se puede inferir por su nombre se diferencian a través del género. En portugués, catalán y castellano es común encontrar palabras de esta clasificación que suelen denunciar una adquisición incompleta en términos léxicos. El hecho de que las tres lenguas son muy semejantes y presentan diferencias de género distintos puede dificultar o contribuir en la marcación de las diferencias en portugués, dependiendo del enfoque metodológico que se le da a la enseñanza de los falsos amigos de este ámbito.

En la tabla nº6, se presentan algunos ejemplos de falsos amigos Heterogénicos:

Tabla nº6:

Falsos amigos heterogénicos entre portugués, catalán y castellano

Portugués	Catalán	Castellano
O mel	La mel	La miel
A árvore	L'arbre (un)	El árbol
O sal	La sal	La sal
O sangue	La sang	La sangre
A equipe	L'equip (un)	El equipo

Además, los vocablos que terminan en –AGEM en portugués son siempre sustantivos femeninos, mientras que en catalán suelen terminar en – ATGE como género

masculino y en español en –AJE con género igualmente masculino, así que la grande mayoría de los sustantivos terminamos con este sufijo son falsos amigos Heterogénicos, lo que facilita el abordaje didáctico puesto que se trata de una regla común y de fácil aprendizaje.

Asimismo, también es posible encontrar muchos falsos amigos heterogénicos que son distintos en catalán y en castellano y semejantes en portugués como por ejemplo, o nariz (pt), el nas (cat) y la nariz (cast), por lo que los heterogénicos no son fáciles de asimilar, sino que exigen el uso continuo de las lenguas para que se pueda identificar el género.

La clasificación de los falsos amigos Heterosemánticos es la que presenta mayor complejidad, visto que a pesar de que sigan presentando grafía semejante o idéntica en los tres idiomas, tienen significados distintos, lo que demanda un nivel de comprensión lingüística más avanzado por parte del alumno, que deberá conocerlos compararlos además de comprender los significados en las tres lenguas.

En efecto, los heterosemánticos son la categoría que pueden provocar mayor ruido en la comunicación, a causa de que no se trata solamente de pronunciación o de diferencia de género, sino de diferencias semánticas que pueden ser importantes y, por ende, interferir gravemente en una conversación. El abordaje de los Heterosemánticos en la enseñanza de la LH promueve un significativo avance de la competencia comunicativa respecto a la competencia discursiva, estratégica, intercultural y naturalmente la competencia lingüística, puesto que su aprendizaje requiere la integración y ampliación del léxico en la lengua de herencia.

En esta clasificación, las semejanzas se denotan más entre catalán y castellano. Aun así, son muchas las diferencias entre los significados de los vocablos. Para facilitar la visualización de los ejemplos, hemos elaborado una tabla que presenta y contrasta

algunos ejemplos de los falsos amigos heterosemánticos con el soporte de la obra de Pitta, Ferriz & Gorgori (2012)

Tabla nº7:

Falsos amigos heterosemánticos entre el portugués, catalán y castellano

Campo semántico	Significado en PT	Significado en CAT	Significado en CAST
Clase (subst.fem.)	Aula	Classe	clase
	Sala de aula	Aula	aula
	Classe	Taula d'aula	Mesa de aula
Oficina (subst.fem.)	Oficina	Taller	Taller
	Escritório	Oficina	Oficina
Pasta (subst.fem.)	Pasta	Carpeta	Carpeta
	Massa	Pasta	Pasta
Contestar (verbo)	Contestar	Protestar	Contestar
	Responder	Contestar	Contestar/responder
Exquisito (adj. masc.)	Esquisito	Estrany	Raro
	Delicioso	Exquisit	Exquisito
Salsa (subst.fem.)	Molho	Salsa	Salsa
	Salsa	Julivert	Perejil
Prestar (verbo)	Emprestar	Prestar	Prestar
	Prestar	Servir	Servir
Bolsa	Sacola	Borsa	Bolsa
	Bolsa	Bossa	Bolso

(subst.fem)	Bolso	Butxaca	Bolsillo
Taza (subs.fem.)	Xícara	Tassa / xicra	Taza/ jícara
	Taçà	Copa	Copa
Polvo (subst.masc)	Pó	La pols	Polvo
	Polvo	Pop	Pulpo

El planteamiento didáctico para los falsos amigos en el contexto trilingüe de enseñanza de PLH puede pasar por el uso de recursos de enseñanza concretos, que permitan la visualización y la interacción entre los falsos amigos. El lúdico también puede ser utilizado como recurso y estrategia para aminorar posibles errores en este nivel.

6.2.3. Nivel morfológico y sintáctico

El nivel morfosintáctico se refiere a la estructura de las palabras y sus funciones dentro de una frase. Dada la gran extensión de este ámbito de contraste, hemos organizado las categorías que presentan las diferencias más definidas y que, por lo cual, pueden presentar dificultad a los aprendices de PLH. Son ellas: los artículos, los plurales, los adjetivos, los pronombres, las preposiciones y los verbos.

Tabla nº8:

Contraste entre los artículos

Categoría	Subcategoría	Portugués	Catalán	Castellano
Artículos	Artículo neutro	No posee artículo neutro	No posee artículo neutro en la variedad central.	Artículo neutro "lo"
	Delante nombres propios	Uso facultativo	Sí, se utilizan los artículos En,na, L',El, La	Su uso es considerado vulgarismo.
	Delante posesivos	Se utilizan artículos	Se utilizan artículos con excepción de las formas átonas mon, ton, son.	No se utilizan artículos, solo ante pronombres posesivos como el mío, el tuyo, el nuestro, etc.
	Delante las horas	No se utilizan	Solo se utilizan con hora punta.	Se utilizan

Las diferencias entre las reglas de uso de los artículos no representan grandes dificultades a los HH, considerando que en casi todas las subcategorías, el portugués comparte la misma regla con el catalán o el castellano. La única subcategoría que merece más atención es con respecto a la descripción de las horas, en la que en catalán y castellano se utilizan artículos y en portugués no. El hecho de que las dos lenguas del entorno exijan artículo puede que favorezca la transferencia al portugués.

Tabla nº9:

Contraste entre los plurales.

Categoría	Subcategoría	Portugués	Catalán	Castellano
Plural	Femeninos	+s: casas	La "a" final se convierte en "es": cases	+s: casas
	Masculinos	+s: pés	+s: peus	+s: pies
	Final n	+s: exames	+ s: exàmens	+es: exámenes
	Final l	+ is: vogais	+s: vocals	+ les: vocales
	Final s	Invariable: lápis	Palabras agudas: Invariable: llapis o si no es aguda y la palabra es masculina: + os: pastís - pastissos	+ es: lápices

Respecto a los plurales, los tres idiomas comparten reglas distintas, por lo que los plurales deberán ser enseñados de forma separada en el idioma meta, en este caso el

portugués. La tabla expuesta es a título de orientación respecto a los posibles equívocos que cometan los HH en función de las reglas aprendidas en la escuela.

Tabla nº10:

Contraste entre los adjetivos

Categoría	Subcategoría	Portugués	Catalán	Castellano
Adjetivo	Apócope	No hay	Bon - bo	Bueno – buen Grande - gran
	Comparación	Mais do que	Més que	Más que
		Maior/Menor	Més gran/més petit	Más grande/más pequeño
		Mais velho	Més gran/major	Mayor
		Mais novo	Més jove/menor	Menor
Tanto como /tanto quanto	Tant/tan com	Tanto/Tan como		

La mayor dificultad con el uso del adjetivo reside, sin lugar a dudas, en los comparativos relacionados con tamaño y edad. Las formas “*mais grande y mais pequeno*” son consideradas inadmisibles en la lengua portuguesa y, por otra parte, tienen la misma estructura considerada correcta en catalán y en castellano, lo que provoca un refuerzo de estas formas y su posible transferencia al portugués. Las formas “mayor” y “menor” en castellano y “*major*” y “*menor*” en catalán, en portugués se

refieren a adjetivos relacionados con tamaño y no con la edad. Estas diferencias específicas, son las que pueden provocar errores significativos en lo que respecta a los adjetivos comparativos en portugués. Por lo tanto, esta disparidad debe ser bien marcada entre los HH para que comprendan esta diferencia puntual y no transfieran la misma estructura de las dos lenguas de su entorno al portugués.

Tabla nº11:

Contraste entre los pronombres

Categoría	Subcategoría	Portugués	Catalán	Castellano
Pronombres	Personales género	No existe flexión de género para 1º y 2º personas del plural. Nós (invariable) Vós (invariable)	No existe flexión de género para 1º y 2º personas del plural. Nosaltres (invariable) Vosaltres (invariable)	Hay flexión de género para 1º y 2º personas del plural. Nosotros/nosotras (variable fem. o masc.) Vosotros/vosotras (variable fem y masc.).
	Colocación pronominal	Proclisis: Utilizada en la mayoría de los casos en portugués. Ejemplo: Me	Utilizada en en catalán:. Ejemplo: M'expliques	Utilizada en castellano

	<p>Mesóclisis (en portugués, palabra inexistente en castellano): Pronombre intercalado con el verbo.</p> <p>Enclisis:</p>	<p>explica o que você fará?</p> <p>En portugués solo en norma culta.</p> <p>Utilizado solamente cuando el pronombre está después del verbo. en frases formales.</p>	<p>que faràs?</p> <p>No se utiliza.</p> <p>Se utiliza.</p>	<p>Ejemplo: Expícame que harás.</p> <p>No se utiliza.</p> <p>Se utiliza.</p>
Complemento directo	Me dás um copo de suco? Sim, te dou.	Em dones un got de suc? Sí, te'j dono.	¿Me das un vaso de zumo? Sí, te <u>lo</u> doy.	
Complemento indirecto	Existente. Maria dá flores	Existente. A la Maria li	Existente. A Maria le gusta	

		a sua avó.(A Maria lhe da flores)	agrada molt la matemática.	mucho la matemática.
	Posesivos (formas apocopadas)	Dói minha cabeça	Em fa mal el cap.	Me duele la cabeza
	Demostrativos Plural	Este/a estes/as Esse/a esses/as	Aquest/a, Aquests/es; (Aqueix/a Aqueixos/es); Aquell/a; Aquells/es	Este/a estos/estas Ese/a esos, esas

En esta categoría puede haber varios puntos de dificultad a los HH de portugués. Las diferencias son frecuentes e importantes. Se destaca en esta categoría la colocación pronominal, en la que en virtud de la semejanza estructural entre catalán y castellano y diferencia en portugués puede provocar errores en esta última lengua. Respecto al complemento directo, es importante destacar que como en portugués el pronombre no se repite, como en catalán y castellano, es posible que al contestar con complemento directo en portugués, le parezca a los HH que falte algo, lo que genera la respuesta sí, más corta y que no favorece el incremento del vocabulario.

Tabla nº12:

Contraste entre las preposiciones.

Categoría	Subcategoría	Portugués	Catalán	Castellano
Preposición	“a”	No acompaña preposición en verbo + complemento directo. Ejemplo: Vejo o homem.	Acompaña objeto directo de personas o animales personificados. Ejemplo: Veig l'home.	Acompaña objeto directo de personas o animales personificados. Ejemplo: Veo al hombre
	En/de/amb (con): La diferencia se da especialmente con los medios de transporte.	No se utiliza con el verbo ir Ejemplo: Vamos almoçar.	Se utiliza con el verbo <i>anar</i> (ir). Ejemplo: Anem a dinar.	Se utiliza con el verbo ir. Ejemplo: Vamos a comer.
	“de”	Ejemplo: Vamos de bicicleta	Ejemplo: Anem amb bicicleta.	Ejemplo: Vamos en bicicleta.
		Con el verbo <i>gostar</i> Ejemplo: Gosto de banana	No es necesario con Ejemplo: M'agraden els plàtans	No se utiliza. Ejemplo: Me gustan los plátanos.

La categoría preposiciones poseen muchas más diferencias entre los idiomas. Nos hemos centrado en las más recurrentes, teniendo como base estudios contrastivos anteriores con foco en la enseñanza de lengua extranjera como en De la Torre (2006) y en Suy (2010). Asimismo, los ejemplos presentados son orientadores para la comprensión de posibles discrepancias o dudas de los HH sobre la aplicación de las preposiciones en la lengua portuguesa.

Tabla nº13:

Contraste entre los verbos

Categoría	Subcategoría	Portugués	Catalán	Castellano
Verbos	-tiempo compuesto	No hay tempo compuesto en tiempo pasado con verbo haver. Hay con el verbo ter: <i>tenho feito</i> , pero el tiempo verbal se refiere a algo que se sigue haciendo, distintas a las formas he hecho.	Hay tiempo compuesto con el verbo haver y el verbo “anar”.	Hay tiempo compuesto con el verbo haber
	- reflexivos		Mucho más numerosos que en portugués	Mucho más numerosos que en portugués
	-Tiempo Futuro del subjuntivo	Se utiliza con más frecuencia.	No existe en catalán.	Desuso en castellano Se usa el

		Ejemplo: Quando chegarmos em casa	Se utiliza el presente del subjuntivo con el mismo significado. Ejemplo: Quan arribem a casa.	tiempo presente del subjuntivo como el catalán: Ejemplo: Cuando lleguemos a casa.
--	--	-----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

En las subcategorías expuestas en la tabla se deben sumar las formas irregulares, distintas en los tres idiomas, que carecen de mayor intervención pedagógica. En este sentido, la utilización de materiales auténticos en la lengua portuguesa y recursos de soporte visual pueden colaborar con este aprendizaje.

Tabla nº14:

Contraste entre los adverbios

Categoría	Subcategoría	Portugués	Catalán	Castellano
Adverbios	Tiempo	<i>Logo</i> = pronto, ya.	Aviat	Luego = después
	Modo	Também não Tão pouco	Tampoc	Tampoco

Las diferencias entre los adverbios son irrisorias si comparadas a las otras categorías morfosintácticas. En este caso, basta la enseñanza de las diferencias, que son muy concretas y no es una categoría que propicia transferencias entre los idiomas.

En definitiva, el nivel morfosintáctico indica mayor semejanza entre el catalán y el castellano, aunque también se hayan detectado algunas reglas afines entre portugués

y catalán. Dada la irregularidad y la abundancia de las reglas morfosintácticas, será necesario enfocar las diferencias como punto de partida en la enseñanza de este nivel lingüístico.

6.3. Implicaciones pedagógicas en la enseñanza de lenguas afines

El aprendizaje de lenguas afines ha sido estudiado en el contexto de las lenguas extranjeras (Fernández, 1997, Calvi, 2004, Durão, 2004, Ringbom, 2006, Arabski, 2006, Ainciburu, 2007, Braga, 2010, entre otros), con el objetivo de describir las características de este proceso de aprendizaje y proporcionar informaciones orientativas acerca de la enseñanza, señalando facilidades y dificultades propias de este entorno lingüístico.

En primer lugar, Ainciburu (2007) define que lenguas afines son las que poseen un origen histórico semejante, además de compartir muchos rasgos lingüísticos, es decir, las lenguas de este estudio, el portugués, el catalán y el castellano son lenguas próximas y partimos de la hipótesis de que el hecho de que sean afines es un aspecto que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Takeuchi (1984) defiende que el portugués y el castellano son las lenguas románicas que más se asemejan y Henriques (2000) complementa que en función de esta semejanza, “la transferencia de conocimiento es de hasta 90%, especialmente con relación a los falsos cognados, las expresiones idiomáticas y los articuladores, que si no se conocen en cada una de las lenguas, puede comprometer el sentido y la comprensión de todo el texto.” (p.4)

Godoy (2001) sostiene que “el portugués y el castellano son dos lenguas hermanas mutuamente inteligibles, aunque no simétricamente.” (p.330). Sobre el campo léxico que comenta Henriques (2000), Almeida Filho (2001) resalta que el vocabulario entre las dos lenguas está compuesto de 60% de cognados idénticos y 30% de falsos. Fialho (2005) también investiga el tema de las palabras semejantes en su forma hablada y

escrita, pero con significados distintos. Según él, esta semejanza es positiva puesto que favorece la comunicación entre los dos idiomas desde un primer momento.

No obstante, la misma similitud que facilita el primer contacto entre las dos lenguas, es la misma que dificulta el avance en la competencia comunicativa. Esto porque cuanto más afines son los idiomas, más común las transferencias de una lengua a otra. La transferencia lingüística, tema exhaustivamente estudiado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, es el mecanismo utilizado por un sujeto aprendiente de aplicar sus conocimientos previos en las lenguas que domina en una nueva, tanto en el campo léxico, morfosintáctico y, o, fonológico.

Ringbom (2006) se ha dedicado a observar cómo la proximidad lingüística interfiere en el aprendizaje de otra lengua y defiende que la semejanza entre palabras y estructuras sí facilitan la comprensión y el aprendizaje, incluso en el campo motivacional, ya que proporciona seguridad en su producción lingüística cuando la lengua que está aprendiendo es semejante.

Sin embargo, Fernández (1997) asegura que las transferencias entre una lengua semejante y otra también favorecen la hipergeneralización, provocando una fosilización en el aprendizaje. Arabski (2006) explica que la intensidad de las transferencias dependerá de qué lenguas están en contacto, pero que asimismo, la transferencia se dará con más intensidad cuanto más cercanas sean los sistemas lingüísticos.

Andrade Neta (2000), Calvi (2004) y Calvo Capilla (2010) coinciden que es a partir del nivel intermedio, que la facilidad inicial en el proceso de aprendizaje encontrase con puntos fosilizados y una consecuente frustración por no avanzar en la competencia comunicativa completa.

Aun así, todos los autores justifican que la proximidad es una ventaja, aunque sea inicial y que uno de los caminos para evitar las transferencias y futuras fosilizaciones de

una lengua a otra partir de una planificación didáctica que considere las semejanzas y diferencias para proporcionar actividades y estrategias que fomenten la toma de consciencia de los sistemas lingüísticos. Braga (2010) asegura que en el caso de la enseñanza de lenguas afines, no es solo la proximidad lingüística que se debe considerar, sino también la percepción de la cercanía por parte de los hablantes. Cuando mayor sea la capacidad consciente de identificar las semejanzas y diferencias entre los idiomas que se conoce y se está estudiando, pues más productivo será el proceso de avance en la competencia comunicativa. En el ámbito de lengua de herencia, Potowski et al (2009), afirman que los aprendientes de lengua de herencia podrían responder mejor a métodos relacionados con contraste, que además de activar conocimientos previos, es una manera de promover el desarrollo de la consciencia metalingüística, que favorecería este proceso de avance en la competencia comunicativa.

Si bien Gass y Selinker (2008) han comprobado que las transferencias no desaparecen, sino que se adaptan pero persiste en todo el proceso de aprendizaje, el papel del profesor es proporcionar oportunidades de aprendizaje que ayuden a superar el máximo de las transferencias de una lengua a otra y evitar la fosilización de elementos clave de la lengua de aprendizaje, en este caso, el portugués.

Para eso, conocer los elementos lingüísticos que se puedan contrastar entre los tres idiomas, catalán y castellano, lenguas del entorno y portugués, lengua de herencia, proporcionan las bases de contenido lingüístico para las estrategias didácticas más exitosas para la enseñanza de PLH.

6.4. La lingüística contrastiva en las estrategias de enseñanza-aprendizaje del portugués como lengua de herencia en un contexto hispano-catalán

La lingüística contrastiva es un ramo de la lingüística aplicada, que busca comparar distintas lenguas en sus diferentes ámbitos (fonético y fonológico, ortográfico,

morfosintáctico y léxico-semántico) por medio de un análisis contrastivo, con el intuito de describir patrones y predecir posibles dificultades de los aprendientes, Lado (1957). Para los teóricos de esta corriente, las estrategias y materiales didácticos que consideren las semejanzas y diferencias entre las lenguas pueden facilitar el aprendizaje lingüístico.

Este enfoque también ha recibido críticas, puesto que en su primer momento, consideraba que los errores eran todos provenientes de las transferencias negativas de la lengua materna de los alumnos Saville-Troike (2006). Con la evolución de los estudios, Corder (1967) presenta un artículo²⁶ con la intención de valorar los errores de los estudiantes, considerando que estos serían parte del aprendizaje e indicadores para la toma de decisión en una planificación didáctica. Baralo (1999).

Aunque los estudios de la lingüística contrastiva han sido realizados para contextos de lenguas extranjeras, defendemos que sus aportes pueden ser adaptados a la enseñanza de una lengua de herencia por tres razones: En primer lugar, la lengua de herencia es una lengua distinta a la lengua mayoritaria. Dado la situación de contacto de lenguas, un hablante de herencia necesita transitar entre diferentes tipos de discurso frecuentemente, dependiendo del contexto de comunicación. El aprendizaje de la lengua de herencia por medio de contrastes le puede facilitar la tarea de elección lingüística. En segundo lugar, el contraste busca facilitar el aprendizaje, dado que el aprendizaje de la lengua de herencia no es realizado dentro de la escuela regular y, por lo tanto, en una carga horaria bastante inferior a la prevista de un currículo para enseñanza de lenguas en un contexto educativo formal.²⁷ En tercer lugar, el hecho de que portugués, catalán y castellano sean lenguas bastante próximas favorece las transferencias entre los tres idiomas, de forma que la enseñanza por medio del contraste puede marcar puntos clave y facilitar el aprendizaje de la lengua de herencia.

²⁶ Significance of Learner's Errors. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf>

²⁷ Por contexto educativo formal se recoge la definición de ...

CAPÍTULO 7.

MARCO METODOLÓGICO: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Base epistemológica del estudio

La elección por el modo como se irá investigar depende no solo del tipo de la naturaleza del problema, sino también de la formación y, especialmente, de las concepciones del investigador. Taylor y Bodgan (1992) defienden que la decisión por la metodología de un estudio refleja tanto la manera como se orienta el problema de investigación como la forma en la que se exploran sus respuestas. La articulación lógica de los dos factores mencionados orienta todo el proceso metodológico, a partir de un diseño que busca dar sentido a sus procedimientos para construir conocimiento.

Considerando el problema de investigación y la posición de la investigadora, esta investigación educativa ²⁸ presenta una mirada cualitativa con sus raíces en la corriente fenomenológica, buscando participar de una construcción social, interpretando y dando sentido a un fenómeno, en consonancia con los significados que los sujetos participantes del estudio le consienten. El estudio cualitativo sitúa el investigador en un papel de consciencia y reflexión²⁹ constante sobre la investigación, en función de su vínculo con el contexto y su deseo de modificar la relación entre la investigación y la teoría que se generará de ella.

Como investigadora en formación, comprendo y acepto que la relación entre el observador y el observado es una acción constante y transformadora. Van Manen

²⁸ Para Mc Millan & Schumacher (2005), la investigación educativa es la que proporciona informaciones concretas y facilita la toma de decisiones para la mejora de un contexto educativo.

²⁹ Vasilachis (2006). Quien realice investigación cualitativa debe ser plenamente consciente de que conoce en un contexto epistemológico determinado, de que no es independiente de él (Ceci, Houger Limacher y McLeod, 2002 p. 717) y de que, como persona situada, es quien conoce y el medio a través del cual se conoce. Debe tener presente que sus valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influyen en la percepción y en la construcción de la realidad que estudia, y que la experiencia vivida es también una experiencia corporeizada, siendo la propia investigadora o el propio investigador una fuente de datos.

(2003) afirma que “el acto de investigar, cuestionar y teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo” (p.23). De esta manera soy consciente de que mis propias concepciones estarán reflejadas en el estudio y por lo tanto, es fundamental expresarlas claramente durante el proceso y asumir la responsabilidad que significa ser investigadora en el campo de la educación.

7.2.1. La fenomenología hermenéutica

La investigación guiada por la mirada de la fenomenología hermenéutica busca, de acuerdo con Van Manen (2003), descubrir y atribuir sentido y valor pedagógico a los fenómenos educativos.

Esta investigación educativa busca comprender una realidad desde una mirada holística e interpretativa, en un proceso de reflexión y elaboración de conocimientos que nace del contexto de investigación. Desde la mirada de la fenomenología hermenéutica, el investigador tiene un papel determinante, puesto que “la interpretación empieza siempre con conceptos previos del investigador que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados.” Gadamer (2001, p.332).

Van Manen (2003) destaca la relación construida entre el investigador y los participantes de la investigación como la construcción de sentido del estudio y, resalta que la relación que se establece en el estudio puede ser conflictiva para el investigador, puesto que puede chocarse con sus juicios previos y desestabilizar su posición.

Asimismo, Mc Millan y Schumacher (2005) resaltan que el estudio basado en la fenomenología cuestiona el significado de esta relación de forma constructivista y resaltan que el conflicto es lo que le obliga al investigador a repensar y a dialogar con la realidad desde distintas dimensiones. Por lo tanto, el movimiento constante entre las concepciones previas y los nuevos razonamientos producidos en el investigador

favorece la construcción de sentido y la interpretación más holística de una realidad educativa.

Según Van Manen (2003), la fenomenología hermenéutica tiene la intención de “explicar los significados tal y como vivimos en nuestra experiencia cotidiana, en nuestro universo vital” (p.29). Aunque esta investigación esté orientada a comprender e interpretar un grupo social con rasgos culturales comunes, características relacionadas con la etnografía y la sociología, la opción por la fenomenología se justifica por la relación de la investigadora con el contexto de estudio, en el cual participa activamente desde hace cuatro años y que por lo tanto, es parte de su realidad.

Consciente de que la comprensión de la realidad investigada se dará desde distintas dimensiones, los datos que emergerán dentro y fuera de clase deberán ser indagados y analizados desde su totalidad, puesto que en la mirada del investigador también deben estar conectados los otros entornos de conocimiento social relacionados con la investigación.

Asimismo, Krause (1995) se refiere a una distancia analítica que mantiene el juicio a la hora de investigar. A pesar de la importancia de la relación y del vínculo, es necesario un proceso de reflexión y distanciamiento permanente hacia el objeto de estudio que nos permita indagar nuestros propios cuestionamientos, dado que se constituyen desde la propia experiencia del investigador. Según Gadamer (2001) “la pertenencia a una tradición es una condición de posibilidad de la comprensión” (p.35).

7.2.2. La concepción de la realidad educativa a investigar (familiar y extraescolar)

El interés principal de este estudio es indagar qué estrategias didácticas mejor se aplican en la enseñanza del portugués como lengua de herencia en un contexto hispano catalán, buscando comprender como el contexto social y lingüístico en que el

que viven estos niños, hablantes de PLH, influyen el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las visiones que tienen las familias acerca de esta enseñanza y de cómo enseña y se aprende el portugués como lengua de herencia en un ámbito extraescolar.³⁰

Trabajando con esta modalidad de enseñanza, la didáctica de la lengua de herencia, se comprende que los HH de lengua y cultura brasileña que viven en este contexto de habla y cultura hispana-catalana presentan saberes propios, adquiridos a lo largo de su desarrollo cognitivo y social y que están en un proceso de construcción tanto de saberes como de la identidad, conformando una realidad de estudio dinámica y heterogénea.

La mirada metodológica elegida es la que más podrá ofrecer información acerca de las necesidades didácticas específicas que presentan estos sujetos. Por ello, la investigación ha sido planificada buscando desvelar qué necesidades de aprendizaje respecto a la lengua y cultura brasileñas tienen los HH participantes de la investigación.

Para responder a este interrogante, es fundamental analizar el sentido que la enseñanza y el aprendizaje del PLH tiene para las familias de los HH que, en este estudio, están conformadas en su totalidad por parejas mixtas, es decir, un brasileño y un no brasileño. La construcción de significados por parte de las familias respecto al PLH está relacionada con las concepciones culturales de que forman parte. Otro elemento a ser examinado es la influencia que el medio lingüístico y cultural ejerce sobre los HH, tanto con respecto a la cuestión cultural, como lingüística.

Taylor y Bodgan (1992) explican que en la investigación cualitativa, los grupos y entornos de investigación no pueden estar reducidos a variables, sino que deben ser considerados como un conjunto donde todas las variables. Por esta razón, pese a que

³⁰ Se considera como contexto extraescolar el entorno en el que se ofrecen acciones educativas-recreativas ajenas a la escuela regular. El estudio se desarrollará en una asociación brasileña (APBC) que imparte clases semanales de portugués como lengua de herencia a los descendientes de brasileños.

se presenten los factores mencionados en dimensiones separadas, la mirada que se dará a la investigación es holística, puesto que dichas dimensiones se vinculan, se complementan y proporcionan la visión global de la realidad investigada.

7.2. La propuesta metodológica: Estudio cualitativo – interpretativo, con datos etnográficos - estudio de casos

Analizando los objetivos de esta investigación, este estudio se sitúa en un paradigma cualitativo-interpretativo, en el que se propone elaborar constructos teóricos para los fenómenos observados.

La necesidad de comprender un fenómeno a partir de un estudio profundo y, que a pesar de adoptar una perspectiva holística, considera las particularidades de un contexto natural, Latorre, A.; Rincón, D. del; Arnal, J (2003), nos lleva a elegir por el método de estudio de caso, que, a nuestro entender, es el método más capaz de responder a los interrogantes de esta investigación educativa.

El estudio de caso es un abordaje metodológico que vincula un análisis sistemático por medio de varias fuentes de datos y una descripción densa de una realidad específica (Stake,2010, La Torre et al 2003, Sandín, 2003).

Yin (2009) afirma que el estudio de caso es “un estudio empírico que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando, los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes”³¹(p.13). Dado que se centra en comprender un fenómeno específico y demanda una explicación detallada del contexto y de los agentes implicados en la investigación, sin intención de generalizar resultados, una de sus principales características es la particularidad (Merriam 1998).

³¹ Traducción mía.

Asimismo, Yin (2009) atenta al hecho de que el estudio de caso se debe basar en múltiples fuentes de evidencia y se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas para guiar la recolección y análisis de datos. En consonancia con Yin (2009), este caso parte de los fundamentos teóricos relacionados con la didáctica de la lengua materna, lengua extranjera y lengua de herencia, que serán confirmadas, complementadas o rechazadas con el estudio de caso particular.

A pesar de que Merriam (1998) y Stake (2010) atentan para la particularidad del estudio de caso, Flyvbjerg (2006) en Stake (2010) pone de relieve que uno de los grandes equívocos de las ciencias sociales es creer que no es posible generalizar datos advenidos del estudio de casos. El autor defiende que también se puede hacer inferencias generales a partir de un contexto particular, lo que se aplica a los los objetivos de este estudio que es aportar directrices didácticas a una modalidad de enseñanza aun poco investigada.

La intención de comprender la realidad de un entorno educativo único, dinámico y complejo, concretamente el de cómo un grupo de alumnos aprenden el portugués como lengua de herencia en un entorno extra clase, además de indagar de qué manera factores psico y sociolingüísticos influyen su aprendizaje y finalmente definir cómo podrían aprender el PLH de modo más eficaz, justifica el carácter particularista de este estudio.

Para ello, nos centramos en la interpretación de este fenómeno específico y consideramos este grupo de alumnos como un elemento facilitador de la búsqueda de respuestas a los interrogantes de esta investigación. Así, podemos definir el estudio de caso como instrumental. Stake (2010) afirma que en este tipo de estudio el caso es un instrumento para ir más allá de la comprensión, en consonancia con este estudio que más que describir, persigue proporcionar pautas para la enseñanza de PLH en contextos semejantes al de esta investigación.

Para ello, se seleccionarán los participantes que más pueden contribuir a las indagaciones del estudio, considerando las especificidades de cada participante y sus interacciones relacionadas con lo que buscamos frente a realidad global del contexto, lo que nos remete a la dimensión holística de la mirada cualitativa-fenomenológica que se ha planteado en esta investigación.

Dado que el estudio de caso se centra en la construcción de sentido en este entorno educativo, estos significados se irán construyendo a partir de la interpretación de los hechos, lo que configura el diseño de investigación pautado en algunos criterios metodológicos que orientan y explican tanto las teorías que circundan el área de estudio como la subjetividad de los participantes y del contexto de la investigación.

Con respecto a las fases y las herramientas que guían la elaboración de este estudio de caso, es posible recopilar las ideas de autores como Guba & Lincoln (1994), Huberman & Miles (1994), Pérez Serrano (1994) y encontrar como puntos de intersección cuatro fases básicas que se presentan, a continuación, en forma de esquema:

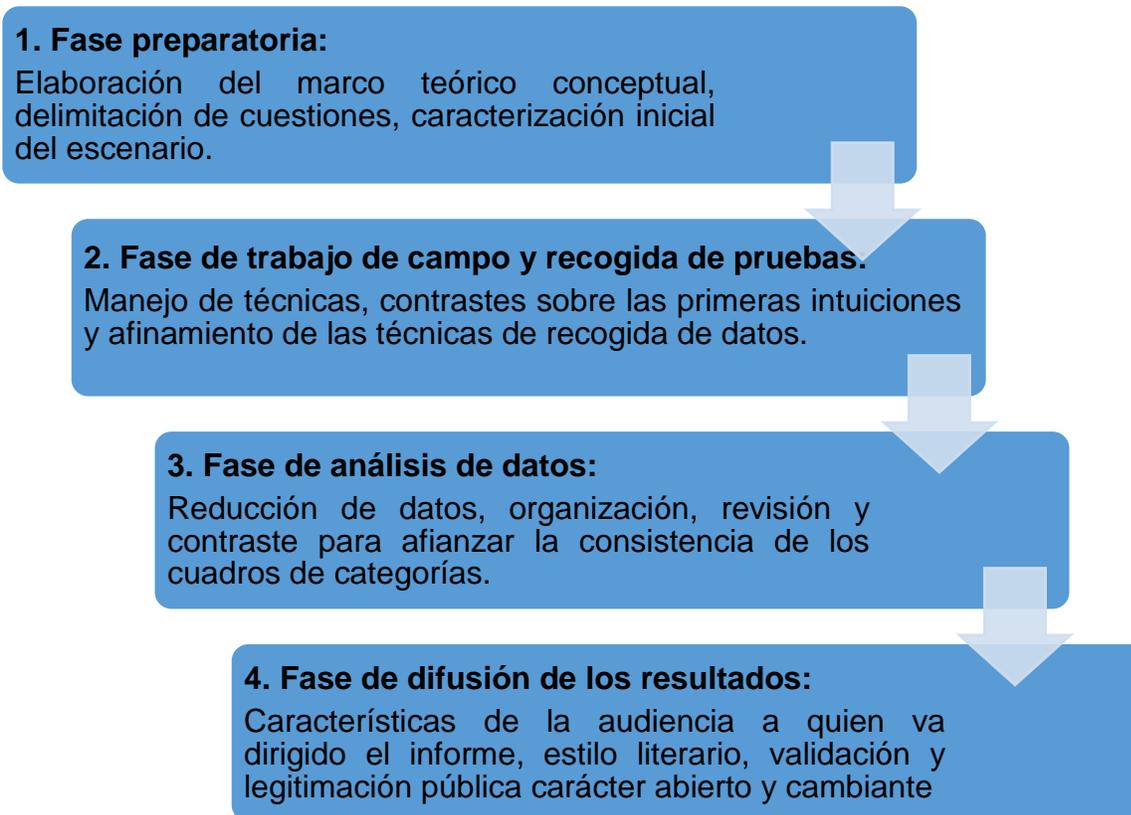


Figura nº15: Fases de la organización de un estudio de caso. Elaboración propia con base en los aportes de Guba & Lincoln (1994), Huberman & Miles (1994) y Pérez Serrano (1994).

Por todo lo expuesto, el estudio de caso que se aplicó en esta investigación tiene un corte interpretativo con datos etnográficos, dado que busca conocer datos específicos relacionados a la cultura de una comunidad (Merriam, 1998 en Rovira 2004). La interpretación nace del conocimiento del contexto y la inferencia de algunas categorías conceptuales que en consonancia con la descripción densa del caso, desafiará y confirmará o impugnará constructos teóricos previos (Pérez Serrano 1994).

7.2.1. La delimitación del caso: Criterios de selección de los participantes

Por lo que respecta a la elección del caso a investigar, estamos de acuerdo con Stake (2010), que afirma que esta elección debe estar íntimamente vinculada a la riqueza de información que un caso puede proporcionar, dado que éste es un instrumento para la comprensión de un fenómeno.

Considerando y reflexionando sobre el problema y los objetivos de esta investigación se diseñó un perfil del caso instrumental con el que se trabajará. De esta forma, en relación a la enseñanza y aprendizaje del portugués como lengua de herencia, era necesario que dentro del caso seleccionado, los hablantes de herencia presentaran las siguientes características:

- Que poseyeran ascendencia directa brasileña del familiar o la familiar, lo que les define como hablantes de herencia.
- Que hubieran nacido o que vivan en la región de Cataluña (España) desde una edad muy temprana.
- Que participaran de las clases semanales de portugués como lengua de herencia y actividades culturales promovidas por la *Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha* (APBC).
- Que tuvieran entre 5 (cinco) y 7 (siete) años, en fase de desarrollo de las competencia lectora y escrita en el momento del estudio de campo.

A modo de síntesis, el esquema a continuación resume las principales características previamente mencionadas que conforman el caso.

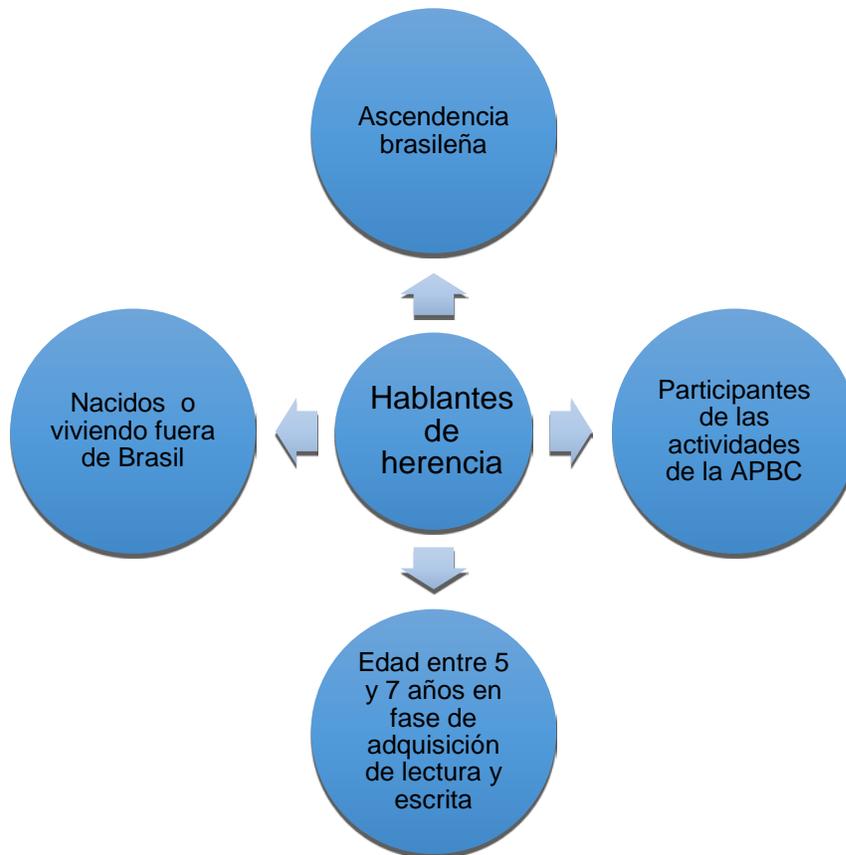


Figura nº16: Caracterización del estudio de caso instrumental.

7.2.2. Caracterización del contexto de investigación

El contexto elegido para el estudio de caso es la *Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha* (APBC). La APBC es una asociación sin ánimo de lucro, fundada en el año 2010 por un grupo de familias brasileñas residentes en Barcelona, con el objetivo de ofrecer clases de portugués y actividades relacionadas con la cultura brasileña a los descendientes de brasileños que residen en esta región.

Actualmente la APBC realiza sus actividades todos los sábados de 11:30 a las 13:30 en el *Centre Civic Parc Sandaru*, un espacio del Ayuntamiento de Barcelona que promueve diversas actividades culturales. Las salas son cedidas de forma gratuita. En 2015, la APBC también creó un grupo en Canet de Mar para ofrecer sus actividades a

los niños de la región del Maresme, en Cataluña. El espacio físico para las clases también fue cedido gratuitamente por el Ayuntamiento del municipio.

Además, la APBC promueve fiestas y eventos en consonancia con el calendario brasileño, con vistas a ofrecer a las familias un espacio para conocer, convivir y compartir la cultura brasileña.

Las clases de portugués son ofrecidas a niños de 2 (dos) a 12 (doce) años. En el momento de esta investigación, la APBC tenía alrededor de 66 (sesenta y seis) alumnos matriculados en uno de los cinco grupos.

El grupo que conforma este caso instrumental se titula *Onça-Pintada*, una especie de jaguar que está en peligro de extinción en Brasil. La profesora de este grupo es la investigadora y los 9 (nueve) alumnos que frecuentaban la clase participantes poseían entre cinco y siete años en la ocasión de la realización del estudio de campo.

7.2.3. Los instrumentos de recogida de datos

Dada la importancia de la relación que se establece en una investigación cualitativa-fenomenológica y considerando que los límites entre el contexto y el fenómeno no son siempre visibles (Yin, 2009), la búsqueda por las evidencias debe ser sistemática y proveniente de fuentes de datos que nos permitan comprobar la veracidad y la relevancia de las interpretaciones que nacen de la información obtenida en el contexto socioeducativo investigado. Para ello, la elección por las técnicas e instrumentos de recogida de datos deben tener en consideración los interrogantes de la investigación además de permitir el nacimiento de nuevas cuestiones que pueden ser útiles al tema de estudio. Stake (2010).

Reflexionando sobre la necesidad de buscar datos que respondan a los objetivos del estudio de forma coherente, la selección de los instrumentos se fundamenta en los

tipos de datos que se necesita para fundamentar un plan de estrategias didácticas para la enseñanza del portugués como lengua de herencia en un contexto hispano-catalán.

Por esta razón, la observación participante será una de los principales instrumentos de recogida de datos, dado la riqueza de información del contexto y acerca de los participantes que este instrumento puede proporcionar al estudio. Además, se aplicará una entrevista semiestructurada al familiar brasileño de los alumnos del caso y se realizará un análisis documental de las actividades pedagógicas más significativas aplicadas en clase con los participantes del caso durante el periodo de estudio de campo.

A modo de síntesis se presenta la tabla nº15 que conecta los objetivos específicos de la investigación con los instrumentos de recogida de datos que se aplicará con los participantes del estudio.

Tabla nº 15:

Técnicas e instrumentos utilizados para responder a cada objetivo específico de la investigación

Objetivo específico	Instrumento de recogida de información	de Participantes
Analizar los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua de herencia y su cultura en un contexto de lenguas próximas.	Observación participante Entrevistas semiestructuradas	Alumnos Familiar de origen brasileña
Identificar las dificultades relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa en portugués.	Observación participante Análisis documental	Alumnos

Definir qué contenidos priorizar en la enseñanza en este contexto.	Observación participante Entrevistas semiestructuradas Análisis documental	Alumnos Familiar de origen brasileña
Proponer estrategias didácticas que pueden ser más exitosas para la enseñanza del portugués como lengua de herencia en un contexto hispano-catalán.	Observación participante Entrevistas semiestructuradas Análisis Documental	Alumnos Familiar o familiar de origen brasileña

7.2.3.1. Observación participante

En el contexto de esta investigación, la observación que se realizará en las clases de portugués como lengua de herencia en la APBC es del tipo participante. De acuerdo con Goetz y LeCompte (1998), la observación participante es una práctica en la que el investigador convive entre los participantes del contexto de estudio, está familiarizado con sus costumbres y lenguajes, por medio de una interacción constante. El hecho de que la investigadora sea también la profesora que actúa con el grupo participante del caso fue determinante en la elección por este instrumento.

DeWalt y DeWalt (2002) defienden que "la meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método" (p.92). La observación participante se llevará a cabo por un período mínimo de seis meses, con el propósito de obtener datos que permitan elaborar una descripción densa del contexto y sus participantes mediante grabación de clases y redacción de notas de campo.

Aunque se haya planificado un plazo para la aplicación de este instrumento, la observación participante tendrá fin cuando ya no percibamos datos nuevos que registrar respecto a la información que buscamos. De acuerdo con McMillan & Schumacher (2005), el nivel de saturación de los datos es lo que determinará la continuidad de la observación.

Los autores también resaltan que el hecho de que el investigador esté inmerso y vinculado al contexto de estudio desde antes del inicio de la investigación, proporcionará más profundidad en las descripciones e interpretaciones de los sucesos en clase Mc Millan & Schumacher (2005). Se espera que en las observaciones se puedan recoger datos de naturaleza especialmente actitudinal, pero también se apreciarán datos relacionados con el conocimiento lingüístico y cultural.

7.2.3.2. Entrevistas semi estructurada con familiares brasileños

Las entrevistas semi estructuradas que se realizarán con las familias, específicamente con el familiar o la familiar nacidos en Brasil, buscarán conocer sus concepciones acerca de la transmisión del portugués como lengua de herencia a sus descendientes, sus estrategias para la mantención del idioma y la cultura en el ámbito familiar, así como sus expectativas con respecto al trabajo pedagógico de la APBC.

Este tipo de entrevista se fundamenta en un guion que busca recoger las principales informaciones relevantes para el caso, sin embargo, el guion es flexible y adaptado a la conversación, permitiendo la elaboración de preguntas oportunas relacionadas a los temas del guion así como solicitar aclaraciones sobre algún tema o aun profundizar en alguna cuestión cuando se considere necesario por el investigador, puesto que es en el discurso narrativo de los entrevistados que emergen sus creencias y representaciones. (Cambra y Palou 2007).

Las entrevistas serán realizadas durante el desarrollo de las observaciones y tiene como objetivo complementar la observación de clases y aportar el punto de vista de otro agente educador en lengua de herencia, distinto del profesor.

Bajo este contexto, se han planteado inicialmente la realización de una entrevista con los familiares o familiares de los alumnos del grupo de clase a lo largo del proceso de investigación.³²

7.2.3.3. Análisis documental: Actividades de clase con los niños.

La utilización de los materiales escritos es muy útil en la investigación cualitativa. (Woods, 1987). Para complementar este estudio, analizaremos algunos documentos que nos permitan suplementar los datos obtenidos de las observaciones de clase, de las notas de campo y de las entrevistas.

Aunque en este caso, las observaciones de clase será nuestro principal instrumento de recogida de datos, dada la riqueza y volumen de información que nos proporcionará, el análisis documental posibilitará ratificar y/o contrastar los datos de las grabaciones y notas de campo por medio de las evidencias de aprendizaje producidas por los participantes del caso.

Taylor y Bodgan (1992) sostienen que el análisis documental puede servir de guía para el proceso investigativo. En esta investigación, se considera que las producciones personales de los alumnos en el aula serán determinantes para conocer sus necesidades de aprendizaje con respecto al portugués como lengua de herencia.

³² Mediante la entrevistas semiestructuradas con los familiares de los alumnos del caso, pretendo como investigadora cualitativa complementar el conocimiento sobre las necesidades didácticas que presentan los alumnos del portugués como lengua de herencia, valorando dos contextos educativos de este ámbito, el familiar y el educativo, considerando el contexto educativo adscrito a la modalidad no formal.

De acuerdo con Stake (2010), el análisis documental debe seguir los mismos procedimientos de las entrevistas y de las observaciones, por lo que el primer paso fue delimitar qué documentos analizar y con qué objetivos. Dado que las actividades de clase realizadas por los niños son auténticas evidencias de aprendizaje, buscaremos seleccionar actividades en las que se priorice el desarrollo de la competencia comunicativa, con especial referencia a la competencia lectora, escritora, pragmática e intercultural.

El objetivo de este instrumento es analizar actividades orales y escritas que reflejen distintos niveles de competencia comunicativa y que orienten el planteamiento de estrategias para la enseñanza del portugués como lengua de herencia en este contexto.

Es importante resaltar que es posible incorporar nuevos materiales que corroboren con la comprensión del contexto y de las situaciones de aprendizaje que puedan servir a esta investigación.

7.3. Características comunes de la información que se obtendrá de los casos

Los datos que emergerán de esta investigación emergerán de situaciones reales, sea por medio de las voces de los participantes, sea por la visión del investigador-observador, que analiza los fenómenos dentro del mismo marco de referencia de los participantes de la investigación.

Eisner (1998) enfatiza la necesidad de enfocar estos datos con el fin de analizarlos y posteriormente comunicarlos de forma clara y expresiva, en consonancia con los objetivos del estudio.

Así, al investigar un grupo de hablantes de herencia en sus clases de portugués y cultura brasileña en la ciudad de Barcelona, planteamos que los datos serán analizados se constituirán de las notas de campo, construida a partir de la observación y las grabaciones de clase, de las entrevistas con los familiares y los análisis de los materiales escritos de los alumnos.

7.4. Análisis de los datos compilados

El análisis de datos cualitativos tiene una dinámica cíclica e continuada durante todo el proceso de investigación y se inicia desde que el investigador entra en el campo de estudio y no termina hasta la redacción del informe final, lo que supone un carácter interactivo entre el investigador, el contexto y los datos obtenidos. (LaTorre, 2003, Sandín, 2003).

Además, el movimiento analítico de la investigación cualitativa debe presentar una sistematización con respecto a la selección, organización, comparación e interpretación de los datos (McMillan & Schumacher, 2005). Al reflexionar sobre el planteamiento de análisis de este estudio y considerando que el objetivo es conocer cómo se desarrolla actualmente el trabajo didáctico para la enseñanza del portugués como lengua de herencia y, a partir de los datos oriundos de la investigación, proponer una didáctica que pueda ser más efectiva para ello, el método de comparación constante de Glaser & Strauss (2012) nos parece ser la estrategia más apropiada de análisis de datos en este estudio.

El análisis será relacionado con la inducción analítica, que busca identificar categorías dentro de una codificación amplia para luego establecer relaciones entre las categorías y núcleos temáticos para finalmente generar conocimiento de forma integrada y consistente a los datos de la investigación.

7.5. La validez de la información y la ética en la investigación

Entendemos, en consonancia con Eisner (1998) y Mc Millan y Schumacher (2005) que la actividad del investigador cualitativo es permanentemente un estado de relación y vínculo y que en el momento de tratar los datos obtenidos por el estudio, este análisis debe estar pautado en la honestidad, la responsabilidad y en el rigor interpretativo, así como consta en el Código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona (2010).

Así, con el objetivo de respetar las características previamente mencionadas, que debe garantizar la ética de este estudio, hemos seguido algunos principios:

Las familias participantes serán informadas de los objetivos y fases de la investigación, pudiendo elegir la participación de sus hijos en el estudio. El consentimiento deberá ser dado por escrito y en cualquier momento de la investigación los participantes pueden dejar el estudio si así lo desean.

La identidad de los participantes será siempre preservada, especialmente en el momento de comunicación de los resultados del estudio. Serán utilizados nombres o identificadores anónimos, tanto para los niños, como para sus familiares, con la intención de resguardar la confidencialidad.

Las observaciones de campo serán abiertas y las grabaciones de audio podrían ser facilitadas a las familias participantes si así lo desearan.

Todos los datos obtenidos en el curso del estudio no serán alterados en ninguna hipótesis, garantizando la veracidad de los datos. Los participantes pueden siempre acceder a la información recogida, aprobando la información que será posteriormente comunicada.

CAPÍTULO 8.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN: EL TRABAJO DE CAMPO Y EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

8.1. Introducción

En este capítulo se relatará como se ha desarrollado el proceso de investigación, desde el principio del trabajo de campo hasta el análisis de la información. En consonancia con los autores que versan sobre la investigación cualitativa Eisner (1998), Taylor y Bodgan (1992), Mc Millan y Schumacher (2005), LaTorre (2003) y Sandín (2003).

A partir de este punto del estudio, especialmente, se abre un espacio para la toma de consciencia de la investigadora, que se apropia de su estudio, a la vez que va transformando sus concepciones iniciales a partir de la reflexión constante sobre lo que le ofrece el contexto socioeducativo estudiado. Todo esto proceso será narrado a partir de este momento.

8.2. El comienzo del trabajo de campo.

La intención inicial al comenzar un trabajo de campo es conseguir los datos que vayan respondiendo a nuestras inquietudes relacionadas con nuestro problema de investigación. Pronto, como investigadores, nos damos cuenta que nuestra mirada y nuestras experiencias entran en simbiosis con el contexto y, por ende, con los datos que van emergiendo de los instrumentos de recogida de datos.

Aun así, en esta etapa antes es importante coordinar las acciones y aceptar que todas nuestras indagaciones iniciales deben ser pasibles de ajustes y que nuestra mirada debe ir siempre hacia la comprensión.

El estudio de campo empezó oficialmente en el mes de enero del año 2016 con las observaciones. El hecho de que la investigadora también es la profesora facilitó la entrada en el campo y permitió que las observaciones se realizaran sin interrupciones durante todo el año lectivo. Aunque el período previsto para el estudio era de mínimo

seis meses, a lo largo de las observaciones y de la aplicación de las actividades han ido emergiendo más datos que podrían ser considerados relevantes para el estudio, razón por la cual las observaciones duraron hasta octubre de 2016. Durante el período de observaciones, hemos ido interactuando con los niños y sus familias en un proceso de construcción y mejora de la práctica docente que ha ido avanzando desde el principio de las observaciones participantes.

Las acciones realizadas durante el estudio de campo han sido organizadas de la siguiente manera:

La elección por los participantes de la investigación

La entrada en el escenario como investigadora

La recogida de información por medio de los instrumentos ya mencionados

El análisis cualitativo de la información que se ha ido realizando a lo largo del proceso.

La organización de los resultados encontrados a través de la recogida de datos.

8.2.1. Los participantes de la investigación

Como resultado de este proceso, el caso único seleccionado está compuesto por nueve alumnos, elegidos de acuerdo con los criterios de selección del caso. Los participantes tienen las siguientes características

Tabla nº16:

Descripción de los participantes del caso.

Alumno	A
Edad en el momento de inicio del estudio	7 años
Origen familiar	Mexicano
Origen familiar	Brasileña
Lenguas con las que convive en casa	Portugués / castellano
Tipo de escuela que frecuenta y nivel	Pública –catalana – Primero de primaria/segundo
Principales lenguas que aprende en la escuela	Catalán / castellano

Competencia comunicativa en portugués	Habla –Comprende
---------------------------------------	------------------

Alumno	B
Edad en el momento de inicio del estudio	6 años
Origen familiar	Brasileña
Origen familiar	Española - Catalana
Lenguas con las que convive en casa	Castellano / portugués
Tipo de escuela que frecuenta y nivel	Pública – catalana – P5/primerero de primaria
Principales lenguas que aprende en la escuela	Catalán / castellano
Competencia comunicativa en portugués	Habla - Comprende

Alumno	C
Edad en el momento de inicio del estudio	6 años
Origen familiar	Brasileña
Origen familiar	Española - Catalana
Lenguas con las que convive en casa	Castellano / portugués
Tipo de escuela que frecuenta	Pública – catalana – P5/primerero de primaria
Principales lenguas que aprende en la escuela	Catalán / castellano
Competencia comunicativa en portugués	Habla - Comprende

Alumno	D
Edad en el momento de inicio del estudio	7 años
Origen familiar	Brasileña
Origen familiar	Española – Gallega
Lenguas con las que convive en casa	Castellano/ portugués
Tipo de escuela que frecuenta	Pública – catalana – primero de primaria/segundo
Principales lenguas que aprende en la escuela	Catalán / castellano
Competencia comunicativa en portugués	Comprende – Lee

Alumno	E
Edad en el momento de inicio del estudio	7 años
Origen familiar	Española - Andaluz
Origen familiar	Brasileña
Lenguas con las que convive en casa	Castellano/ portugués
Tipo de escuela que frecuenta	Pública – catalana – primero de primaria/segundo
Lenguas que aprende en la escuela	Catalán / castellano
Competencia comunicativa en portugués	Comprende - habla

Alumno	F
Edad en el momento de inicio del estudio	6 años

Origen familiar	Brasileña
Origen familiar	Española/catalana
Lenguas con las que convive en casa	Catalán/portugués
Tipo de escuela que frecuenta	Pública – catalana – P5 – primero de primaria
Principales lenguas que aprende en la escuela	Catalán / castellano
Competencia comunicativa en portugués	Habla - comprende

Alumno	G
Edad en el momento de inicio del estudio	6 años
Origen familiar	Español – Castellanoleonés
Origen familiar	Brasileña
Lenguas con las que convive en casa	Castellano/portugués
Tipo de escuela que frecuenta	Pública – catalana – primero de primaria/segundo
Lenguas que aprende en la escuela	Catalán/castellano
Competencia comunicativa en portugués	Comprende – habla – lee - escribe

Alumno	H
Edad en el momento de inicio del estudio	6 años
Origen familiar	Argentina
Origen familiar	Brasileña
Lenguas con las que convive en casa	Castellano/portugués
Tipo de escuela que frecuenta	Pública – catalana – P5/primeros de primaria
Lenguas que aprende en la escuela	Catalán/castellano
Competencia comunicativa en portugués	Comprende

Alumno	I
Edad en el momento de inicio del estudio	6 años
Origen familiar	Brasileña
Origen familiar	Española/catalana
Lenguas con las que convive en casa	Catalán/portugués
Tipo de escuela que frecuenta	Pública – catalana – P5 – primero de primaria
Lenguas que aprende en la escuela	Catalán / castellano
Competencia comunicativa en portugués	Habla - comprende

8.2.2. El inicio del trabajo de campo

Una vez establecido el caso, se procedió a la comunicación con la institución APBC y las familias de los participantes para informarles de la realización del estudio y solicitar su autorización para la recogida de datos y comunicación de los resultados en la tesis

doctoral, puesto que la clase es un campo de entrada limitado y, por lo tanto, necesita autorización previa de los participantes o responsables por los participantes de la investigación. (Spradley, 2016).

La comunicación fue realizada en una reunión de familiares en horario de clase dentro de la APBC y la autorización fue solicitada mediante una carta³³ firmada por mí como investigadora doctoral en la que se explicaba brevemente la propuesta de estudio y el trato que sería dado a los datos recogidos. La carta fue entregada a los familiares de los alumnos del grupo Onça Pintada³⁴ y era un pedido de autorización para la participación de los niños y también de los familiares en el estudio.

Las autorizaciones fueron firmadas de manera espontánea por las familias y la investigadora se colocó a disposición de las familias para contestar a demás preguntas que pudieran surgir durante el trabajo de campo.

La entrada en clase como investigadora doctoral empezó oficialmente en el mes de enero de 2016, en el primer día de clase tras las vacaciones de fin de año. Hay que poner en relieve que el proceso de investigación empezó su curso de una manera, no obstante, en consonancia con las características de una investigación cualitativa el diseño inicial fue tomando distintos rumbos, presentando nuevos matices que inicialmente no habían sido planteados por nosotros y que, inevitablemente, me llevó a revivir mis experiencias como alumna y a replantear mi rol como profesora. .

8.2.3. La recogida de datos

El proceso de recogida de información, conforme mencionado en el capítulo 7 de este trabajo, se ha llevado a cabo durante dos semestres lectivos, de enero a octubre de 2016.

³³ Autorizaciones de consentimiento de participación Disponible en cd.

³⁴ Nombre del grupo en la que la investigadora es profesora.

Las técnicas de recogida de datos fueron aplicadas de forma concomitante, aunque las entrevistas con los familiares, que habían sido programadas para el inicio del trabajo de campo, solo pudieran ser realizadas a partir del mes de septiembre de 2016, en función de la disponibilidad de tiempo de los familiares participantes. Asimismo, este cambio en el cronograma fue considerado positivo, porque al realizar las entrevistas con los familiares ya poseíamos muchos datos provenientes de la observación de clase, lo que a nuestro entender, favoreció el desarrollo de una entrevista más rica y contextualizada.

Los datos previamente recogidos y la intimidad construida a lo largo del proceso entre la investigadora y su contexto de estudio permitieron en nuestra visión, realizar la entrevista con preguntas más oportunas y que nos diera a conocer una visión complementar acerca de los datos que buscamos para esta investigación.

A continuación resumimos las técnicas e instrumentos de recogida de datos y los momentos en que fueron aplicados:

Tabla nº 17:

Cronograma de aplicación de las técnicas de recogida de datos

Cronograma de aplicación de las técnicas de recogida de datos										
Grupo	Onça pintada									
Período	2016									
Técnicas	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Sep	Oct		
Observación participante	X	X	X	X	X	X	X	X		
Análisis Documental	X	X	X	X	X	X	X	X		
Entrevistas semiestructuradas							X	X		

8.2.3.1. Observación participante

La observación participante fue una de las técnicas más relevantes de recogida de información, en función de la cantidad y riqueza de los datos que se podrían obtener de las situaciones didácticas de clase y especialmente de la interacción entre la profesora y los alumnos.

Estamos de acuerdo con Guash (2002) cuando afirma que “la realidad es como una escultura que puede ser mirada desde distintos ángulos” (p.7). Aunque haya sido profesora de este grupo desde el año 2015, el hecho de posicionarme como investigadora ha cambiado de forma irreversible la manera de ver el grupo y de analizar sus discursos. Al planificar la observación participante y el registro de las notas de campo, algunas indagaciones han surgido, como ¿Cómo registrar las clases, grabaciones de audio o video? ¿Debo corregirles cuando se expresan de forma equivocada o dejarles que sean espontáneos? ¿Registro algunas notas durante el proceso de observación participante o después de clase?

Todo este proceso reflexivo contribuyó para la toma de consciencia y sentido en el uso de la observación participante en la investigación, vinculando las acciones a los objetivos del estudio. Así, la planificación inicial era dejar que los datos nacieran

naturalmente (Woods, 1987), registrando todo lo que podría ser considerado relevante para el estudio sin ninguna especie de pre clasificación. Las notas de campo, finalmente elaboradas durante y al final de cada clase tenían la función de registrar e incorporar elementos emergentes que pudieran ser pertinentes a la investigación.

Sin embargo, tras las tres primeras sesiones de clase se observó que había tópicos sobresalientes que se repetían en todas las sesiones. De este modo, hemos vinculado los constructos teóricos acerca de los estudios anteriores sobre la lengua de herencia y la didáctica a mis propias concepciones acerca del tema, utilizando como guía las preguntas de investigación del estudio. A raíz de eso, fue posible crear algunas precategorias conceptuales que orientaran la redacción y el análisis de las notas de campo, así como la construcción del futuro guion de entrevista semi estructurada a los familiares de los alumnos participantes del caso. Los procedimientos adoptados están de acuerdo con Spradley (2016) que afirma que los rasgos etnográficos del estudio de caso conllevan a que el investigador esté constantemente en un ciclo de nuevos y más profundos tipos de análisis.

Posteriormente a la definición de las categorías conceptuales, en el segundo semestre, seguimos grabando en audio las clases para registrar mis intervenciones, la interacción entre los niños, algunas conversas en rueda y juegos y actividades desarrolladas en el aula. Las grabaciones en audio³⁵ de las clases sirvieron como apoyo a la redacción de las notas de campo. En el último mes de investigación, optamos por transcribir el contenido de las grabaciones en documento Word, a fin de analizar los datos más detenidamente en búsqueda de nuevas categorías que no habían sido registradas en las notas de campo y así garantizar la presentación de una descripción densa del caso por medio de las notas de campo.

Tuvimos el cuidado de transcribir las observaciones y las notas de campo de la forma más detallada posible, ya que esta es nuestra “materia prima de la investigación.”

³⁵ Disponible en el cd.

(Taylor & Bodgan, 1992, p.74). Aun así, es importante mencionar que en virtud del carácter interpretativo y constructivista de la investigación cualitativa, Sandín (2003), la permanencia en el contexto de investigación va generando nuevos significados y construyendo nuevos conocimientos, por lo que tanto los ángulos de la observación como nos cita Guasch (2002), como el tipo de registro realizado han ido adaptándose a las nuevas construcciones de conocimiento realizados con la investigación.

A modo de ejemplo, a continuación se comparten dos ejemplos de las fichas de observación, elaborados en diferentes momentos del estudio de campo, a modo de ilustrar los cambios realizados en este instrumento a lo largo del proceso de investigación.

Tabla nº 18:

Ficha nº 1 de observación participante en clase.

Ficha de observación participante en clase	
FICHA Nº 1	Fecha y duración: 09/01/2016 – 2 horas (11:30-13:30)
Lugar:	Centre Civic Parc Sandaru
Palabras clave:	Primero día de clase, adaptación, reencuentro
LO OBSERVADO	NOTAS DE CAMPO
	<p>Alumnos regresan a las aulas tras tres semanas de vacaciones de fin de año. Todos los alumnos están presentes.</p> <p>Inicialmente se hace una rueda de conversación para romper el hielo y promover la interacción. La profesora se reporta siempre en portugués y estimula a los alumnos que hagan lo mismo.</p> <p>En un primer momento hay resistencia de 3 alumnos, puesto que no se acuerdan de algunas palabras y no quieren parar para pensar, así que eligen reportarse en castellano. La profesora no contesta y deja que se comuniquen como quieran.</p> <p>Seis de los nueve alumnos han ido a Brasil a visitar sus familias, de manera que estaban ansiosos por compartir las experiencias vividas allí.</p>

	<p>Interesante observar que Monica y Genoveva establecen links entre los personajes del programa <i>Sítio do Picapau Amarelo</i>³⁶ con la casa de su abuela que está en una masía. La profesora aprovecha para preguntar a los demás lo que hay en una finca y aunque el vocabulario sea restricto, las dos alumnas relatan con detalles lo que han visto allí.</p> <p>La profesora explica que el proyecto temático de este año será de ciencia y naturaleza y por lo tanto, comenta que se irá trabajar con historias como siempre, pero también con videos y experiencias prácticas. Los alumnos se animan.</p> <p>La profesora cuestiona a los alumnos si saben lo que es un “vulcão”. Algunos alumnos consiguen establecer una relación con la palabra volcà o volcán en catalán y castellano. La profesora refuerza el sonido de la letra v, que en portugués es pronunciado de manera distinta. Los alumnos repiten la palabra y la profesora cuestiona si saben dónde hay volcanes y que si en Brasil también habrá algún.</p> <p>Los alumnos contestan de manera espontánea y la profesora abre el mapa de Brasil para enseñárselos donde hubo volcanes en Brasil. Los alumnos se concentran y participan, ayudando la profesora a marcar con bolitas de papel en el mapa la localización de los volcanes.</p> <p>Tras este primero acercamiento al tema, la profesora pregunta si saben de dónde viene el fuego de los volcanes. Un alumno responde correctamente y afirma que lo aprendió en la tele. Los demás le escuchan y pronto la profesora les enseña un video que enseña un volcán en actividad.</p> <p>Los alumnos se concentran y luego van a la mesa para realizar otras actividades. La profesora retoma el tema del sonido de la letra v. Separa los alumnos en 3 grupos de 3 y les da un Domino con palabras y figuras que empiezan con esta letra. Se observa que los alumnos leen correctamente, sin embargo, el sonido de la letra v, sale como una b, influencia de la lengua castellana. Tras el momento de juego la profesora incentiva a los alumnos a leyeren las palabras del juego.</p> <p>Luego, cada alumno con su libreta es estimulado a escribir palabras que conozcan con el sonido de V de volcán. Los alumnos escriben por su cuenta y la profesora va orientando.</p> <p>Al final, la profesora deja que los alumnos dibujen un volcán de acuerdo con lo que conozcan y lo han visto en el video. A los alumnos les encanta dibujar.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

³⁶ Sítio do Picapau Amarelo es una serie escrita por Monteiro Lobato en la década de 20 y que es uno de los iconos de la literatura infantil brasileña clásica.

	<p>Mientras dibujan, conversan entre ellos en castellano y catalán. Los dos alumnos hermanos hijos de familiar brasileño y familiar alemana hablan entre ellos en alemán y con la profesora en castellano.</p> <p>La clase termina.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La primera ficha de observación elaborada en enero/2016, ha sido redactada bajo la única directriz de registrar los datos en el orden cronológico de sucesos. La escrita era realizada en tercera persona y, como mencionado en el párrafo anterior, este modelo ha sido utilizado solo en las tres primeras clases. Pronto se empezó a redactar las notas de campo en primera persona y a estructurar algunas categorías básicas para guiar no solo la recogida de datos, sino también su organización en las fichas de observación, como se presente en el siguiente ejemplo:

Tabla nº19:

Ficha nº 24 de observación participante en clase.

Ficha de observación participante en clase	
FICHA Nº 24	Fecha y duración: 01/10/2016 – 2 horas (11:30-13:30)
Lugar:	Centre Civic Parc Sandaru
Palabras clave:	Reunión de familiares - Músicos de Bremen - Saltimbancos
LO OBSERVADO	NOTAS DE CAMPO
	<p>Hoy es día de reunión de familiares, por lo que la clase empieza a las 11:45, 15 minutos más tarde.</p> <p>Hay cinco alumnos nuevos hoy. Uno de los alumnos llora y la familiar pide para entrar un poco. Yo le invito a entrar y explico a los demás que ella es una profe también que vino a ayudarnos a contar un cuento. Los niños miran al niño que llora y hablan entre ellos. (Actitud y motivación) Ya son un grupo desde hace meses y no están acostumbrados a ver niños llorando en clase.</p> <p>Yo evito llamar a la atención del niño y en rueda, veo que los alumnos nuevos</p>

están ansiosos para saber qué harán allí, **.(Actitud y motivación)** decido empezar la clase con un cuento en la misma formación en rueda.

En tema del segundo semestre de clase es los Saltimbancos³⁷, una adaptación musical del cuento músicos de Bremen en que se tratan las diferencias sociales, las tolerancia con las diferencias y la convivencia a partir de cuatro animales que deciden huir de sus lares por sentir estar siendo explorados por sus dueños.

Yo inicialmente les enseño las imágenes de los cuatro animales y digo que hoy contaré el principio de su historia. El niño que estaba llorando se calma y la familiar se va. Los demás se organizan en una rueda y prepáranse para escuchar el cuento. Les cuento la historia de los músicos de Bremen,³⁸ Cuando estaba en el medio del cuento Monica dice:

Já conheço essa história...é dos músicos de Bremen. (Competencia comunicativa)(Ya conozco este cuento, es de los músicos de Bremen.). Yo le digo que sí y pregunto si los demás conocen esta historia. La mayoría dice que no. Yo sigo contando el cuento, con apoyo de la tablet (la historia descargada como imagen).

Cuando acabo el cuento, les digo que la primera música que estos animales crearon juntos se llama Bicharada³⁹ y les pregunto si la quieren escuchar. Como dicen que sí les enseño el video con la música y los alumnos se concentran en ver el video y escuchar la música.

Cuando acabamos de escuchar la música, seguimos en rueda y les pregunto **si conocen los animales del cuento (un perro, un gato, una gallina y un burro) y cuáles podríamos tener en casa y cuáles no. (Competencia comunicativa)** **Los alumnos contestan animados. .(Actitud y motivación)** Genoveva dice:

-Nós temos um cachorro, ele se chama Juan. (Nosotras tenemos un perro que se llama Juan).

Daniela responde:

³⁷ Saltimbancos es un musical brasileño adaptado de los músicos de Bremen. Más información disponible en: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Saltimbancos

³⁸ Descarga disponible en: <http://es.slideshare.net/danielavitoria6/a-histria-os-msicos-de-bremen>

³⁹ Disponible en:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=video&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUK EwjX8b7a77zPAhXJVD4KHSE2BKMQtwIIQDAI&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dz7OAAPb6eQs&usq=AFQjCNH6bEjhM7A-OjxNIBt3Kwe3zN6wTw>

Eu tenho um hamster, pero queria ter um cachorro. (Transferencias e interferencias)(Yo tengo un hamster, pero quería tener un perro).

Elis dice:

Nós temos uma tortuga. (Transferencias e interferencias) (nosotras tenemos una tortuga - el nosotras se refiere a hermana melliza Elis que también está en clase). Yo repito para reforzar.

Sério? Vocês têm uma tartagura? (En serio? Tenéis una tortuga?)

Las dos hacen que sí y la conversación sigue.

Tras la conversación los alumnos hacen una merienda breve y luego a la mesa con sus cuadernos. La tarea de hoy es un autodictado⁴⁰ con los personajes del cuento. Como todos los juegos colectivos y orales, *ni todos quieren participar activamente.* (Actitud y motivación) Así, dejo libre a los que quieren participar, pero pido que permanezcan en la mesa, o escribiendo, o pintando.

Aunque los alumnos que no participan activamente se divierten y ayudan a los colegas a participar.

La clase termina.

La segunda ficha de observación que se presenta ha sido elaborada, en el mes de octubre/2016 y presenta algunas matrices categoriales previamente establecidas a modo de organizar los datos por temática. Tras esta reducción y codificación inicial de los datos recogidos, se procedió a realizar el análisis completo con la utilización del programa Atlas.TI, proceso que será detallado más adelante.

A modo de síntesis la observación participante se desarrolló de la siguiente manera:

- El tiempo total de observación participante en el aula fue de 54 (cincuenta y cuatro horas), correspondiente a 27 (veinte y ocho) clases entre los meses de enero a octubre del año 2016.

⁴⁰ Guión de actividad disponible en la ficha de actividad nº12.

- En el segundo semestre de clases, las observaciones ganaron el soporte de la grabación en audio durante el tiempo total de clase (en media, 2 horas, una vez a la semana). El objetivo de las grabaciones era captar incluso detalles que no eran reflejados en las fichas de observación. Toda información desde la entrada en el escenario podría ser válida y por lo tanto la grabación de audio complementó las notas de campo que iba tomando yo durante las clases.

- Para cada clase, se elaboró una ficha de observación, con palabras clave y la descripción más detallada posible de los hechos.

- En la tabla que se proporciona a continuación, se detalla la información acerca de las observaciones de clase:

Tabla nº20:

Detalle de las observaciones de clases del caso.

Periodo total de observación de clase				
Ficha nº	Fecha y horario	Palabras-clave	Horas de observación	Grabación de audio
1	09/01/2016	Primero día de clase; adaptación; reencuentro	Aprox. 2 horas	No
2	16/01/2016	Letra "v", cuento Maria vai com as outras	Aprox. 2 horas	No
3	23/01/2016	Sensaciones; volcán; experiencia	Aprox. 2 horas	No
4	30/01/2016	fútbol; volcán; experiencia; telefone sem fio (teléfono roto)	Aprox. 2 horas	No
5	06/02/2016	fonema ão; alimentos; mercado; actividad oral	Aprox. 2 horas	No
6	13/02/2016	Informes; clima; mapa de Brasil; Pantanal; Amazonia.	Aprox. 2 horas	No

7	20/02/2016	animales - relaciones lingüísticas – autodictado	Aprox. 2 horas	No
8	27/02/2016	carnaval - disfraces - canciones típicas	Aprox. 2 horas	No
9	05/03/2016	feedback carnaval; actividad escrita; presentaciones; formar frases; verbo gostar	Aprox. 2 horas	No
10	12/03/2016	tortugas - juego musicado	Aprox. 2 horas	No
11	19/03/2016	Pascua - caza al tesoro - canciones típicas pascua	Aprox. 2 horas	No
12	02/04/2016	verbos reflexivos - Sitio do Picapau Amarelo – Olimpiadas	Aprox. 2 horas	No
13	09/04/2016	Dibujo animado - medallas (medallas) -sonido y ortografía “LH” , “CH”, “NH”	Aprox. 2 horas	No
14	16/04/2016	Día del indio - “descubrimiento” de Brasil - olimpiadas indígenas - vida en el campo	Aprox. 2 horas	No
15	23/04/2016	Sant Jordi - Leyendas - Cuento oral – Dictado	Aprox. 2 horas	No
16	30/04/2016	Símbolos Olímpicos - Tocha Olímpica - Palabras con “ch” – manualidades	Aprox. 2 horas	No
17	07/05/2016	juego oral - portugués de Brasil y Portugal - identidad - El chavo - dígrafos.	Aprox. 2 horas	No
18	14/05/2016	Juegos tradicionales; mascotas olímpicas; Tom y Vinicius; paraolimpiadas.	Aprox. 2 horas	No

19	21/05/2016	Preparação visita ao museu - explicação projeto O Mundo pelos brasileirinhos - escrita espontânea	Aprox. 2 horas	No
20	04/06/2016	Retomada paseo al museo olímpico - descripción de imagen - parque - juegos tradicionales	Aprox. 2 horas	No
21	11/06/2016	Última clase - taller adivinas (O que é o que é?)	Aprox. 2 horas	No
22	18/06/2016	Entrega evaluaciones - cantigas de rueda - último día de clase – confraternización	Aprox. 2 horas	No
23	17/09/2016	Primero día de clase, adaptación, reencuentro	Aprox. 2 horas	Sí
24	01/10/2016	Reunión de familiares - Músicos de Bremen – Saltimbancos	Aprox. 2 horas	Sí
25	08/10/2016	Actividad día de los niños - Cuento La princesa y el sapo	Aprox. 2 horas	Sí
26	15/10/2016	“Chefe manda”; expresiones; identidad; canción Jumento	Aprox. 2 horas	Sí
27	22/10/2016	video - Turma da Monica - Saltimbancos - Cachorro (perro) - ortografía (lh)	Aprox. 2 horas	Sí

8.2.3.2. Las entrevistas semi estructuradas a las familias

Con el propósito de analizar el caso desde distintas perspectivas, puesto que los datos provenientes de otras fuentes de información son indispensables para garantizar el rigor en la investigación (Mc Millan & Schumacher, 2005), realizamos entrevistas semi

estructuradas⁴¹ con los familiares de origen brasileña. Nuestra intención era complementar los datos que íbamos recogiendo con las notas de campo realizadas en las clases.

La pauta de entrevista fue construida con vistas a comprender la visión de los familiares sobre algunas dimensiones relacionadas a:

- Las concepciones que poseen sobre la transmisión de la lengua y cultura brasileña y cómo se desarrolló este proceso en el ámbito familiar.
- Las políticas lingüísticas familiares, relacionada con el uso de la lengua en casa y la actitud de los familiares frente al PLH.
- La relación con la *Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha* y sus expectativas con respecto a su trabajo pedagógico.
- Las proyecciones que tienen acerca de la enseñanza del PLH para sus hijos.

Con vistas a acreditar la credibilidad de la investigación, el guion de entrevista fue analizado por dos otros profesores de la APBC, con la intención de ajustar, complementar o rectificar alguna pregunta para un mejor resultado de la aplicación de este instrumento. A continuación, se presenta el guion elaborado a partir de las dimensiones mencionadas en la tabla nº21.

⁴¹ Pauta de entrevista semiestructurada a los familiares disponible en el anexo 3.

Tabla nº 21:

Guion preguntas para entrevista semi estructurada con familiar.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS
Concepciones	1.a. ¿Desde cuando tienes preocupación por que su hijo hable portugués? 1.b. ¿Esta preocupación fue apoyada por su pareja no brasileña? 1.c. Su hijo tiene contacto con la familia de Brasil? 1.d. Qué contacto tiene su hijo con la culturas o costumbres tanto de Brasil como del país de su pareja? 1.e. ¿Cuáles son las mayores dificultades en la transmisión de la lengua y cultura brasileña?
Políticas lingüísticas familiares	2.a. ¿Cuáles las lenguas habladas en el ámbito familiar? 2.b. ¿Cómo se dio el desarrollo del lenguaje de su hijo? 2.b. ¿Existe una preferencia para las lenguas que se habla en casa? 2.c. ¿De qué manera promueves el portugués y la cultura de Brasil con su(s) hijo(s)?
La Asociación de Familiares de Brasileirinhos en Cataluña (APBC)	3.a. ¿Qué esperas del trabajo de la APBC? 3.b. ¿Desde que su hijo frecuenta las clases, has percibido alguna diferencia con respecto al uso de la lengua portuguesa? 3.c. ¿Cómo crees que el trabajo pedagógico de la APBC podría ser mejorado?

Proyecciones	<p>4.a. ¿Qué pretendes que su(s) hijo conozca de la lengua y cultura brasileña?</p> <p>4.b. ¿De qué manera crees que puedes ayudar a su hijo para que aprenda el portugués y conozca la cultura brasileña?</p> <p>4.c. ¿Si hubiera alguna directriz didáctica para que siguieras con el trabajo de enseñanza de la lengua, la utilizarías?</p>
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Las entrevistas se llevaron a cabo con los siete familiares de los niños del grupo, en diversos espacios, de acuerdo con su disponibilidad personal y fueron registradas en grabación de voz y tuvo en media una duración media de veinte a treinta minutos. Si bien las entrevistas tenían el formato semi estructurado, éramos conscientes del carácter afectivo que el tema supone, por lo que por veces hemos abierto espacio a los relatos subjetivos que superaban el guion previo.

Al conocer los puntos de vista de las familias participantes, pudimos comprender con mayor claridad sus actitudes, necesidades didácticas y expectativas acerca de la transmisión del PLH.

Para visualización de las pautas de las entrevistas, se puede consultar el anexo nº3, pero a continuación presentamos un fragmento de una de las transcripciones a modo de ejemplo:

Tabla nº22:

Fragmento de transcripción de entrevistas.

ENTREVISTA FAMILIAR ALUMNO H	
FECHA: 14/10/2016	
DIMENSIÓN	PREGUNTAS
Concepciones	<p><i>E - Maria, queria te perguntar, desde quando que tu te preocupa pra essa coisa do português com a Camila, em transmitir a língua...desde que ela nasceu ou isso foi aparecendo depois...?</i></p> <p><i>M- Não, <u>isso foi aparecendo depois</u>, porque eu quero que ela aprenda o português pra que ela saiba mais da sua língua, porque <u>na minha casa a gente só fala o castelhano.</u></i></p> <p><i>J - O pai dela é, da onde ele é?</i></p> <p><i>M- Ele é de Argentina.</i></p> <p><i>J - Ele fala só espanhol.</i></p> <p><i>M- Sim fala só espanhol...<u>e eu falo portunhol</u>, risos</i></p>

En resumen fueron realizadas 7 (siete) entrevistas a los familiares de los 9 (nueve) niños, organizadas de la siguiente manera:

Tabla nº23.

Organización de las entrevistas con los familiares.

Entrevistas	Familiar alumno A	Familiar alumnos B e I	Familiar alumnos C y F	Familiar alumno D	Familiar alumno G	Familiar alumno E	Familiar alumno H
Fecha aplicación	27/10	15/10	15/10	22/10	07/11	14/10	14/10

Tal y como en el análisis de las notas de campo, el análisis de las entrevistas fue realizado con el soporte del programa Atlas–Ti. proceso que será detallado más adelante.

8.2.3.3. Análisis Documental: las actividades aplicadas con los alumnos

El análisis documental fue realizado con las actividades de clase aplicadas con los niños durante el período de enero a noviembre del año 2016.

Nuestro objetivo era analizar los materiales que presentaran evidencias sobre el nivel de competencia comunicativa de los alumnos en los ámbitos lingüístico, discursivo, estratégico e intercultural, en consonancia con el modelo de Byram (1997) y, por lo tanto, identificar sus principales necesidades de aprendizaje.

Para proceder a un análisis minucioso del nivel de competencia comunicativa en portugués, buscamos en primer lugar, criterios de referencia para las competencias. Conforme expresado en el capítulo 7, hemos decidido adaptar las competencias del *Curriculum de l'educació primària*, del ámbito de lenguas catalana y lengua extranjera y de los *Parâmetros curriculares nacionais* de Brasil para la lengua portuguesa. La adaptación se fundamenta los aportes de Montrul (2016) y Rothman (2016), respecto a la posibilidad de integrar elementos didácticos de lengua materna y lengua extranjera para la enseñanza de una lengua de herencia, en función de algunas necesidades convergentes entre una modalidad y otra.

En un primer momento, seleccionamos todas las competencias que creíamos ser relevantes para nuestro contexto de enseñanza. Luego, las adaptamos de acuerdo con nuestras necesidades sentidas ⁴²para este entorno y por fin, las agrupamos en consonancia con los ámbitos del modelo de la competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997). Para evitar sobrecarga en el texto y facilitar el análisis, hemos decidido establecer la siguiente notación para las cuatro subcompetencias:

⁴² De acuerdo con Arànega (2013) la necesidad sentida es la definida por los docentes como “la necesidad como un problema existente que se puede resolver y que a veces está al margen de lo que prescriptivamente se exige.” (p.25)

Tabla nº24:

Códigos para los ámbitos de la competencia comunicativa a trabajar en lengua de herencia.

Competencia lingüística	Competencia discursiva	Competencia estratégica	Competencia intercultural
CL	CD	CE	CI

Finalmente, las competencias guía para la elaboración de actividades didácticas se detallan en la tabla nº25 a continuación:

Tabla nº25.

Competencias-guía para la elaboración de las actividades didácticas.

Ámbito lingüístico:	<p>CL1 - Comprender el mensaje de textos orales y escritos en diferentes formatos (diálogos, descripción, relatos, etc).</p> <p>CL2 - Escribir frases o textos cortos utilizando las estructuras propias de la lengua portuguesa para narrar, describir, explicar hechos o fenómenos, entre otros;</p> <p>CL3 - Identificar el léxico y expresiones básicas de un tema específico y su significado en actividades orales y escritas.</p> <p>CL4 – Demonstrar conocimiento por las normas ortográficas más sencillas y los signos de puntuación más básicos. (punto final, coma, interrogación, admiración).</p> <p>CL5 - Aplicar correctamente la estructura morfosintáctica de la lengua en las producciones escritas de palabras, frases o textos: nombre, verbo, oración,</p>
---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	masculino, femenino, artículo, singular, plural, pasado, presente y futuro;
Ámbito discursivo:	<p>CD1 - Participar en los intercambios orales, formulando preguntas, simulaciones, expresando opiniones y estableciendo diálogos con los compañeros y el profesor.</p> <p>CD2 - Expresar el pensamiento de manera coherente y estructurada para satisfacer las necesidades de comunicación.</p> <p>CD3 - Expresar, de forma oral o escrita, ideas de forma sintética, a partir de una imagen o un esquema;</p> <p>CD4 - Producir textos breves orales, como cuentos, canciones, poemas, rimas con o sin la utilización de imágenes u otros soportes audiovisuales;</p> <p>CD5 - Organizar las frases o el texto para mejorar la coherencia y su cohesión, aplicando las normas de la lengua portuguesa.</p>
Ámbito estratégico:	<p>CE1 - Utilizar estrategias que favorezcan el proceso de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura (planificación, anticipación, identificación de palabras-clave, inferencias, relación entre fragmentos, capacidad de autocorrección a partir del sentido global e</p>

	<p>identificación de signos que forman parte del texto, formulación de hipótesis);</p> <p>CE2 - Asociar grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos y expresiones orales; Decodificar mensajes;</p> <p>CE3 - Comunicar de forma no verbal diferentes situaciones: narrar, describir, explicar hechos o fenómenos, entre otros por medio de textos escritos o audiovisuales.</p>
<p>Ámbito Intercultural:</p>	<p>CI1 - Respetar el esfuerzo y atención, comprensión y valoración para las intervenciones orales de los demás;</p> <p>CI2 - Identificar semejanzas y diferencias entre el portugués y las demás lenguas aprendidas en la escuela a partir de cuentos, canciones o documentos;</p> <p>CI3 - Reconocer y aprender las formas básicas de relación social en otras lenguas y culturas próximas de acuerdo con la situación comunicativa;</p> <p>CI4 - Conocer las variedades lingüísticas de la lengua portuguesa existentes en diferentes contextos sociales;</p>

Tras definir que estas competencias serían los parámetros para elaborar las actividades didácticas, buscamos definir una escala de calidad para evaluarlas y, por ende, analizar actividades con distintos niveles de competencia comunicativa.

Es importante ratificar que, aunque la instrucción de PLH en este contexto se da en el ámbito extraescolar, consideramos que la evaluación formativa, nos permite adoptar

una postura de análisis con vistas al aprendizaje y, por lo tanto, es un elemento orientador del trabajo pedagógico (Wallberg, 2013). Asimismo, en el análisis puntual para este estudio, se establecieron criterios de calidad relacionados con el logro de las competencias, a fin de facilitar la categorización de las necesidades de aprendizaje.

Para tal, se organizó los criterios de calidad en tres niveles, conforme se ilustra en la figura a continuación:

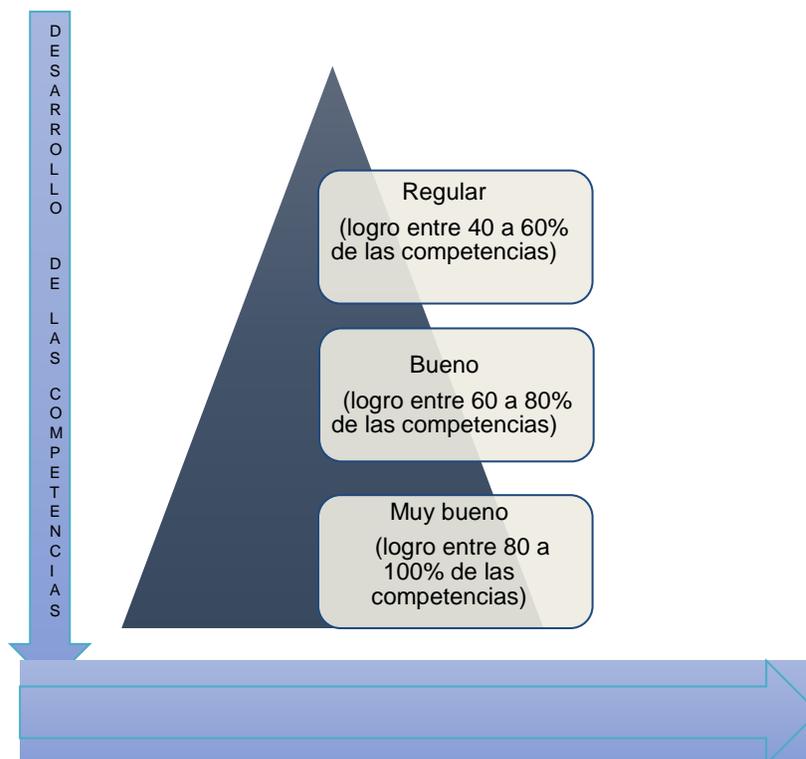


Figura nº 18: Escala de evaluación para las actividades de clase.

Por último y con la intención de proporcionar información sobre los materiales aplicados, hemos elaborado fichas técnicas para cada una de las actividades, en las cuáles se presentan su breve descripción, las competencias a desarrollar, los contenidos que se trabajan y los materiales necesarios.

Para la investigación hemos elaborado 15 (quince) actividades didácticas en consonancia con las competencias descritas anteriormente, las cuales se detallan a continuación.

Tabla nº26.

Descripción de todas las actividades aplicadas en el estudio

Nombre de la Actividad	Tipo De Actividad-Objetivo	Competencias
1. Fui ao mercado (Fui al mercado)	Oral / clasificación / memoria	-Ámbito lingüístico (CL1, CL3) -Ámbito discursivo (CD1, CD2) - Ámbito intercultural (CI1, CI4)
2. Auto Ditado (Auto dictado)	Escrita / completar	Ámbito lingüístico: (CL3, CL4, CL5)
3. Formar frases	Escrita/ordenar palabras	-Ámbito lingüístico: (CL2, CL4, CL5) -Ámbito discursivo: (CD5) -Ámbito estratégico: (CE1)
4. O que eles estão fazendo? (Qué están haciendo ellos?)	Escrita / descripción	-Ámbito lingüístico: (CL1, CL2, CL3, CL4, CL5) -Ámbito estratégico: (CE1)
5. O que encontramos no campo? (Qué encontramos en el campo?)	Escrita / clasificación	-Ámbito lingüístico: (CL1, CL3, CL4) -Ámbito estratégico: (CE1) -Ámbito intercultural: (CI2)
6. A história de Sant Jordi (La leyenda de Sant Jordi)	Oral / descripción	-Ámbito discursivo: (CD2, CD4, CD5) - Ámbito intercultural (CI1, CI4)
7. Separação de sílabas (separación de sílabas)	Escrita / análisis	-Ámbito lingüístico: (CL4) -Ámbito estratégico: (CE1,

		CE2)
8. Os mascotes olímpicos (Las mascotas olímpicas)	Escrita / descripción	-Ámbito lingüístico: (CL2, CL4 y CL5)
9. Falando de esporte (Hablando sobre deporte)	Escrita / descripción	-Ámbito lingüístico: (CL2,CL4 y CL5) -Ámbito discursivo: (CD3, CD5) - Ámbito intercultural (CI1, CI4)
10. Completar a história (Completar el cuento).	Escrita / completar texto	-Ámbito lingüístico: (CL1,CL3) -Ámbito estratégico: (CE1, CE2) - Ámbito intercultural (CI2, CI4)
11. O que é o que é? (Adivinas)	Oral/escrita/creación	-Ámbito lingüístico: (CL1,CL2,CL3, CL4) -Ámbito discursivo: (CD1, CD2) -Ámbito estratégico: (CE1, CE3) -Ámbito intercultural (CI1,CI3, CI4)
12. <i>Auto Ditado de animais</i> (Auto dictado de animales)	Escrita	-Ámbito lingüístico: (CL1,CL3,CL5) -Ámbito estratégico: (CE1, CE3) - Ámbito intercultural (CI2)
13. Complete a música	Escrita/ completar	-Ámbito lingüístico: (CL5)

(Complete la canción)		-Ámbito estratégico: (CE2, CE3) - Ámbito intercultural (CI4)
14. Descrição da imagen (campo) – (Descripción de la imagen (campo))	Escrita / descripción	-Ámbito lingüístico: (CL1, CL2, CL4, CL5) -Ámbito discursivo: (CD3, CD2) -Ámbito estratégico: (CE1, CE3, CE4) - Ámbito intercultural (CI2)
15. Partes do corpo (partes del cuerpo)	Escrita / completar	-Ámbito lingüístico: (CL3, CL5) -Ámbito estratégico: (CE1, CE3) - Ámbito intercultural (CI2, CI4)

Tras un primer análisis, optamos por presentar el análisis detallado de 8 (ocho) actividades que contemplaran todas las competencias mencionadas anteriormente. Las actividades analizadas detenidamente fueron las consideradas más significativas y las que más pudieran ofrecernos evidencias sobre las necesidades de aprendizaje de los HH del caso. A modo de resumen se presenta la tabla a continuación con las actividades que hemos analizado en función del ámbito de la competencia comunicativa de Byram (1997):



Figura nº19: Resumen de las actividades analizadas y las competencias.

Aunque se presentará el análisis completo de solamente ocho actividades de clase, se recomienda consultar todas las fichas de actividad de aprendizaje y las actividades realizadas por los alumnos disponibles en el anexo 2.

8.3. La credibilidad y rigor de la investigación

Con respecto a la validación de un estudio cualitativo, algunos autores han propuesto algunos criterios que pudieran garantizar la calidad respecto a la metodología de la investigación. (Lincoln y Guba, 1994, McMillan & Schumacher, 2005). Este último autor hace referencia especialmente a la necesidad de la conformidad entre investigador e investigados en la descripción y comunicación de los datos. La evaluación y la confianza entre los sujetos del estudio deben estar presentes, además de la necesidad de utilización de más de una fuente e instrumento de recolección de datos.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en Word en el idioma portugués. Las transcripciones fueron enviadas a los familiares para su validación y aprobación. Este proceso demoró en media un mes. Las transcripciones fueron enviadas por correo electrónico a todos los entrevistados y devueltas con la respectiva aprobación.

Tomando en consideración estos y otros aportes acerca de la validez de la investigación cualitativa hemos considerado aplicar los cuatro criterios propuestos por Guba y Lincoln (1994) para garantizar la legitimidad de este estudio cualitativo. Los procedimientos que llevamos a cabo para ello fueron:

Credibilidad: Para garantizar que los datos que recogemos y analizamos son coherentes con la realidad investigada y reconocidos por los participantes del estudio como datos verídicos sobre lo piensan, he tenido conversaciones previas a la recogida de datos, explicando todos los procedimientos y objetivos de la investigación. Además me comprometí con los registros del trabajo de campo, marcando las diferencias entre los datos colectados y mis notas de campo que reflejaban mis concepciones y no necesariamente la realidad investigada. Y que los participantes pudieran validar la información entregada en la recogida de datos.

La observación participante fue realizada de manera prolongada, con el objetivo de registrar toda información abundante y diversa en las clases hasta que se agotaran las novedades acerca de nuestro tema investigado. El largo tiempo de observación (correspondiente a 1 año lectivo) ha posibilitado esta recolección.

La preocupación con el contraste de la información también estuvo presente, especialmente en este estudio en que el investigador es el profesor del caso investigado. La triangulación de instrumentos y de fuentes, que pudieran validar los datos recogidos de las entrevistas semiestructuradas.

La triangulación de métodos también fue utilizada puesto que para el complemento de la observación participante, utilizamos las entrevistas semi estructuradas y el análisis documental, con la intención de contrastar los datos recogidos.

Transferibilidad: El hecho de que el estudio de casos haya sido desarrollado en la observación de un fenómeno particular dificulta la generalización o transferencia de los hallazgos. Asimismo, se considera la posibilidad de incorporar los resultados del caso a contextos semejantes. Para eso, la descripción minuciosa que detalla el fenómeno estudiado con abundantes datos descriptivos permite que los lectores elaboren una imagen de la realidad que se busca comunicar en el caso y puedan evaluar si es posible transferir los resultados encontrados a otro contexto de enseñanza de portugués como lengua de herencia.

Dependencia: Para que los resultados de la investigación sean consistentes, y que los instrumentos utilizados para la recogida de datos sean considerados fiables en lo que respecta a la recogida y análisis de los datos.

Para ello, hemos elegido trabajar de forma integrada con más de un método de recolección de la información, aplicando las entrevistas semiestructurada, realizando un análisis documental y una larga estancia en el campo con la observación participante. De acuerdo con Guba y Lincoln (1994), estos métodos se han complementado mutuamente y posibilitaron la recogida de datos desde distintas perspectivas, respondiendo a nuestros objetivos de investigación.

Confirmabilidad: La confirmabilidad en la investigación cualitativa está relacionada con la objetividad del estudio. Guba y Lincoln (1994) afirman que es la recolección mecánica de los datos, la evaluación y confirmación de los datos obtenidos con los participantes, la triangulación de datos seguidas de una reflexión epistemológica son los factores que, en conjunto, ratifican la confirmabilidad de la investigación.

En este estudio presentamos este criterio por medio de la triangulación de sujetos y estrategias e recolección de datos conforme hemos informado anteriormente. La reflexión también se presenta por medio de las notas de campo con comentarios de la investigadora durante todo el proceso de recogida de la información.

8.4. El análisis cualitativo de la información

El proceso de análisis cualitativo es espiral y se desarrolla en medio a un movimiento constante de ida y vuelta durante todas las fases del estudio, McMillan & Schumacher (2005), por lo que aunque el análisis se presente de manera estructurada en este punto del trabajo, reconocemos que la recogida, organización y análisis de datos han sido realizadas concomitantemente en un proceso retroalimentador.

En este estudio se inició sobre algunas o hipótesis previas sobre los factores que interfieren en el aprendizaje del portugués como lengua de herencia, no obstante, sin categorías preestablecidas. Los datos recolectados serían totalmente responsables por dar respuestas y producir conocimiento. Al finalizar la recolección de los datos y salida de campo se procedió formalmente a realizar una aproximación de los datos a modo de prepararlos para el análisis definitivo.

A continuación, con los datos previamente organizados y recopilados, se procedió a buscar un método que orientara este proceso de análisis de datos. Utilizamos los planteamientos de Glaser & Strauss (2012) y el método de la comparación constante, que daba respuesta a nuestra necesidad de organizar tantos datos por medio de una codificación inductiva y que permitía una comparación constante entre las categorías que van emergiendo durante el proceso de investigación.

Con respecto a las actividades de clase, se procedió a un análisis manual de las competencias planteadas en las fichas didácticas y las competencias realmente alcanzadas por los estudiantes. Para ello, se eligió tres muestras de cada actividad realizada por los participantes del caso para el análisis.

El proceso de transcripciones de las entrevistas y algunas observaciones participantes en clase, bien como la estructuración de las notas de campo en documentos de texto para que se pudiera proceder a un análisis estandarizado fue lento y complejo, dado el

grande volumen de datos que se había recogido. Además, en esta fase se hizo clara y urgente la necesidad de reducir los datos. A pesar de haber una codificación inicial en las notas de campo, al analizar las entrevistas y los materiales escritos, se inició un movimiento inductivo-deductivo en que la investigadora asume su papel activo en el proceso de análisis con vistas a interpretar y futuramente comunicar nuevos conocimientos.

Durante la fase de las transcripciones, hemos decidido utilizar el programa Atlas Ti en su versión 7.0, para facilitar el análisis del gran volumen de datos provenientes de las observaciones y las entrevistas. De acuerdo con Muñoz (2005), el proceso de análisis con el Atlas ti posibilita un ir y venir entre los elementos textuales y conceptuales de los datos. El objetivo en utilizar un programa informático en una investigación cualitativa es agilizar el proceso de interpretación y codificación en un ambiente en que se copilen todos los datos de forma ordenada.

A continuación se explica en detalle cómo se ha realizado el proceso de análisis de la información con los tres instrumentos de recogida de datos, inicialmente durante la recolección de datos y en un segundo momento, identificando categorías y las dimensiones emergentes.

8.4.1. Las notas de campo y las entrevistas.

Como mencionado en el capítulo 7, el análisis de las notas de campo se hizo en concomitancia a la recogida de datos, por medio de lecturas y clasificación de los datos que más se repetían en los apuntes tras cada clase.

Las entrevistas fueron realizadas con el propósito de añadir al estudio el punto de vista de los familiares y conocer aspectos relacionados con la adquisición del lenguaje, dinámica lingüística familiar y contexto socio lingüístico de los participantes del caso y de esta manera, triangular instrumentos y participantes en esta investigación.

Al término de la recogida de datos, teníamos una primera aproximación a los datos que buscábamos, detectando cuatro indicadores que podrían ser las primeras categorías del estudio: Actitud lingüística; Vínculo afectivo; Competencia comunicativa; Transferencia lingüística; competencia intercultural.

Dado el gran volumen de datos y el interés en profundizar el análisis para confirmar, reducir o asignar otras categorías a los datos obtenidos, utilizamos el programa Atlas Ti, versión 7.0 para reducir, ampliar, contrastar y categorizar la información obtenida y profundizar el proceso de análisis por medio de la lectura e reflexión.

En primer lugar, incorporamos en una unidad hermenéutica ⁴³ y organizamos toda la información en documentos primarios, como se presenta en la tabla a continuación:

⁴³ Una unidad hermenéutica es el local en el que se asignan distintos documentos que serán analizados.

Tabla nº27:

Documentos primarios incluidos en el programa Atlas-ti 7.0

Instrumento	Documentos primarios	Contenido
Notas de campo. Observación de clase por semana.	Observación mes enero_2016.docx	Ficha de observación participante en clase nº1 Ficha de observación participante en clase nº2 Ficha de observación participante en clase nº3 Ficha de observación participante en clase nº4
	Observación mes febrero_2016.docx	Ficha de observación participante en clase nº5 Ficha de observación participante en clase nº6 Ficha de observación participante en clase nº7 Ficha de observación participante en clase nº8
	Observación mes marzo_2016.docx	Ficha de observación participante en clase nº9 Ficha de observación participante en clase nº10 Ficha de observación participante en clase nº11
	Observación mes abril_2016.docx	Ficha de observación participante en clase nº12 Ficha de observación participante en clase nº13 Ficha de observación participante en

		<p>clase nº14</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº15</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº16</p>
	<p>Observación mes</p> <p>mayo_2016.docx</p>	<p>Ficha de observación participante en clase nº17</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº18</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº19</p>
	<p>Observación mes</p> <p>junio_2016.docx</p>	<p>Ficha de observación participante en clase nº20</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº21</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº22</p>
	<p>Observación mes</p> <p>septiembre_2016.docx</p>	<p>Ficha de observación participante en clase nº23</p>
	<p>Observación mes</p> <p>octubre_2016.docx</p>	<p>Ficha de observación participante en clase nº24</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº25</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº26</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº27</p> <p>Ficha de observación participante en clase nº28</p>

Entrevista semi estructuradas.	Entrevista familiar alumno A_2016.docx	Transcripción de audio
	Entrevista familiar alumnos B e I_2016.docx	Transcripción de audio
	Entrevista familiar alumnos C y F_2016.docx	Transcripción de audio
	Entrevista familiar alumno D_2016.docx	Transcripción de audio
	Entrevista familiar alumno G_2016.docx	Transcripción de audio
	Entrevista familiar alumno E_2016.docx	Transcripción de audio
	Entrevista familiar alumno H_2016.docx	Transcripción de audio

Para identificar los datos que servirían como evidencias de la investigación, se asignaron los siguientes códigos de referencia:

Tabla nº28:

Sistema de códigos utilizados para las evidencias de la investigación

Instrumento	Código ejemplo	Significado del código
Observación de clase	OC, 3:8	OC significa Observación de clase, 3 es el número de documento primario y 8 el número de la cita.
Entrevistas	ENT, 1:12	E significa entrevista, 1 es el número del documento primario y 12 el número de la cita.

Tras analizar los datos de forma minuciosa, leyendo y buscando significados a las citas seleccionadas y en el momento de saturación, en que ya no se denotaban nuevos datos para analizar, hemos detectado 22 (veinte y dos) categorías, ampliadas de la clasificación inicial realizada manualmente.

Tabla nº29:

Categorías por nº total de citas

Categorías expandidas Atlas-Ti.	Citas por categorías
Actitud del alumnado	91
Actitud docente	65
Actitud pareja no brasileña	7
Adquisición del lenguaje	7
Competencia comunicativa del alumnado	66
Competencia intercultural	45
Concepción familiar sobre la transmisión del PLH	11
Contacto con familiares brasileños	7
Contenidos	46
Contexto social de los HH	7
Dificultades de transmisión del PLH	7
Dinámica de clase	72
Estrategias didácticas	55
Estrategias comunicativas de los HH	18

Expectativas familiares sobre el conocimiento de PLH.	10
Expectativa familiar sobre el trabajo de la APBC	8
Metodología docente	12
Política lingüística familiar	10
Recursos didácticos	53
Transferencias/interferencias lingüísticas	22
Preferencias y usos lingüísticos	18
Vínculo afectivo-cultural de los HH con Brasil	35
TOTAL	662

A continuación se detalla la descripción de cada categoría:

Tabla nº30:

Detalle descriptivo de las categorías.

Categorías	Códigos	Definición
Actitud del alumnado	AA	Actitud lingüística del alumnado frente al uso de la lengua portuguesa, motivación o rechazo para la realización de tareas y juegos propuestos en clase.
Actitud pareja no brasileña	AP	Actitud de la familiar o familiar no brasileña en la transmisión del PLH.

Adquisición del lenguaje	AL	Histórico de adquisición del lenguaje de los participantes del caso relatado por los familiares.
Competencia comunicativa del alumnado (lingüística, discursiva, estratégica)	CC	Evidencias del conocimiento del portugués en los tres ámbitos de la competencia comunicativa.
Competencia intercultural	CI.	Capacidad del alumno en observar, comparar y mediar elementos distintos de la cultura brasileña y española/catalana.
Concepción familiar sobre la transmisión del PLH	CF	Histórico sobre cómo se decidió transmitir el portugués como lengua de herencia y opinión familiar sobre la labor de transmisión y mantenimiento de la lengua de herencia.
Contacto con familiares brasileños	CFB	Frecuencia y tipo de contacto que tiene el niño con familiares brasileños.
Contenidos	CT	Contenidos trabajados en las clases de PLH.
Contexto social de los HH	CS	Contexto socio-lingüístico en que conviven los participantes del caso, fuera del ambiente de la APBC.
Dificultades de transmisión del PLH	DT	Dificultades relatadas por los familiares brasileños en su rol de transmisión del portugués como lengua de herencia.
Dinámica de clase	DC	Aspectos relacionados con la organización, estructura y temporalización de la clase de PLH.
Estrategias didácticas	ED	Estrategias empleadas en la clase de PLH por el profesor.
Estrategias comunicativas de los HH	EC	Estrategias empleadas por los alumnos para su comunicación en el idioma

		portugués.
Expectativas familiares sobre el conocimiento de PLH.	EF	Expectativa que presentan los familiares brasileños acerca del aprendizaje del portugués y conocimiento de la cultura brasileña por sus hijos.
Expectativa familiar sobre el trabajo de la APBC	ETA	Expectativa relatada por los familiares brasileños acerca del trabajo de clase realizado en la APBC.
Metodología docente	MD	Modos de conducir el aula , técnicas de corrección lingüística, etc.
Política Lingüística familiar	PLF	Organización lingüística realizada en el ámbito familiar por el familiar brasileño y no brasileño
Recursos didácticos	RD	Recursos utilizados para la realización de las clases.
Transferencias/interferencias lingüísticas	TI.	Empleo por parte de los HH del español y/o catalán en la expresión oral o escrita en lengua portuguesa.
Preferencias y usos lingüísticos	UL	Preferencias demostradas por los HH para el uso de una lengua u otra en contextos ajenos a la clase de portugués.
Vínculo afectivo-cultural de los HH con Brasil.	VAC.	Identificación y establecimiento de relación afectiva con la lengua y cultura brasileña.

8.4.2. La construcción de las metacategorías

Tras este primer análisis y codificación se procedió a contrastar las categorías y citas relacionadas a fin de reducir aún más la información e identificar metacategorías. Para ello, se analizó la definición de las categorías, bien como el contenido de las citas para

detectar aproximaciones y similitudes. Así pues, elaboramos un diseño inicial que nos ayudara a identificar las dimensiones cualitativas del estudio.

Analizando toda esta información, bajo el método de contraste de Glaser y Strauss (2012) pudimos agrupar las categorías en once metacategorías que se describen a continuación:

Tabla nº31:

Descripción de las metacategorías del estudio.

Metacategorías	Descripción	Categorías implicadas
Concepciones familiares sobre la transmisión del PLH.	Concepción del familiar brasileño sobre la transmisión de la lengua y cultura brasileña a su hijo; Dificultades encontradas en la labor de transmitir la lengua de herencia en el ámbito familiar.	AP, CF,DT.
Actitudes familiares relacionadas con el PLH	Políticas lingüísticas familiares y expectativas tanto respecto al conocimiento del portugués y la lengua brasileña como expectativas sobre el trabajo de la APBC. Actitudes del familiar no brasileño acerca de la transmisión del PLH.	EF, ETA, PLF.
Actitudes del alumnado frente al PLH	Actitudes de los alumnos hacia la lengua de herencia y las actividades de clase detectadas en las clases de PLH.	AA
Competencia comunicativa del alumnado	Conocimiento que demuestran tener los alumnos en los cuatro ámbitos de la competencia	CC, CI, TI.

	comunicativa de Byram (1997); Transferencias e interferencias detectadas	
Estrategias de comunicación en portugués	Estrategias que aplican los alumnos para participar en distintas situaciones comunicativas.	EC.
Vínculo cultural y afectivo de los HH con Brasil	Vínculo que demuestran tener los hablantes de herencia con la lengua y cultura de Brasil. Relaciones de identidad y pertenencia con Brasil; Contacto con familiares brasileños.	VAC, CFB.
Contexto sociolingüístico	Proceso de adquisición del lenguaje de los HH; el contexto social de los HH;	AL, CS.
Preferencias y usos lingüísticos	Preferencias y usos lingüísticas demostrado por los HH, tanto en el ámbito del aula como en el socio familiar;	UL.
Dinámica de clase	Organización y estructura de la clase de PLH.	DC
Metodología docente	Estrategias docentes llevadas a cabo en clase para la enseñanza; métodos de corrección lingüística aplicados.	ED, MD.
Contenidos	Contenidos trabajados y los recursos que se emplean en la enseñanza de los contenidos.	CT, RD.

8.4.3. Los materiales escritos: actividades de clase

Para complementar los datos recogidos a través de la observación y las entrevistas con los familiares y, siguiendo el principio de la triangulación de instrumentos y participantes, las actividades de clase realizadas por los alumnos proporcionarán información acerca de su conocimiento lingüístico y cultural. Por esta razón, los datos provenientes de los materiales escritos se agruparán en la dimensión “El conocimiento lingüístico-cultural de los hablantes de PLH”, concretamente en la metacategoría Competencia comunicativa del alumnado.

En un primer momento, tal y como se detalló en la planificación metodológica de las 15 actividades aplicadas en el estudio, optamos por analizar 8 (ocho), las que contemplaran todas las competencias sugeridas para la enseñanza de PLH y por consecuencia pudieran fornecer datos más significativos a esta investigación. A seguir, seleccionamos tres ejemplos de cada actividad, elegidos de forma aleatoria teniendo como criterio la escala de evaluación presentada en el apartado 8.2.3.3 (Regular, Bueno y Muy bueno). Finalmente se han analizado un total de 27 (veinte y siete) documentos.

El análisis de los materiales de clase fue realizado con base en el método de análisis de errores (Corder, 1967), que busca identificar y describir los errores a través de las estrategias psicolingüísticas empleadas por los alumnos, para posteriormente, ofrecer soluciones más contextualizadas, en el caso de este estudio, orientaciones para la elaboración de las estrategias didácticas. Para tal, el análisis de las actividades se realizó siguiendo las siguientes fases:



Figura nº 20: Fases del análisis de las actividades de clase..

Para identificar las evidencias de los errores detectados, utilizamos la siguiente notación:

Tabla nº32:

Sistema de códigos utilizado para las evidencias de los materiales escritos.

EV.1	En la que la “EV” significa evidencia y el 1 es el número de la evidencia.
------	----------------------------------------------------------------------------

A continuación se detallará el proceso de análisis de cada una de las actividades seleccionadas:

8.4.3.1. Actividad 1: Fui al mercado:

La primera actividad aplicada fue realizada de forma oral y colectiva en forma de juego. Por esta razón, fue necesario realizar la transcripción de audio para el documento Word antes de proceder al análisis. Se sugiere consultar la transcripción y el audio completo, disponible en el anexo 2 y en cd.

A continuación, presentamos la ficha de actividad correspondiente:

FICHA DE ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad nº1.

Tipo de actividad: Oral con grabación de audio

Nombre de la actividad: *FUI AO MERCADO...* (Fui al mercado)

Fecha de aplicación y duración: 09/01/2016 - 40 minutos.

Descripción de la actividad	<p>La actividad en forma de juego se realiza en rueda. En primer lugar el profesor pregunta quien ha ido y conoce el mercado, con quien va, que suele comprar etc. En un segundo momento, se toca la canción "<i>Fui ao mercado</i>" de la cantante Eliana. (Letra al final de la ficha).</p> <p>Tras cantar la canción, muy conocida por los niños, el profesor propone el juego.</p> <p>El juego consiste en que un alumno diga, <i>Fui ao mercado comprar...</i> y el alumno siguiente repita lo que dijo el colega y añada una palabra más y así sucesivamente. Con el acumulo de palabras la dificultad del juego va aumentando, hasta que se reinicie otra vez.</p> <p>El profesor también puede explorar campos</p>
-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	semánticos pidiendo que los niños solo mencionen productos de alimentación, higiene, bebidas, etc.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar escucha en portugués - Ampliar vocabulario - Practicar pronuncia en portugués
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario con el tema de mercado - Comprensión oral - Expresión oral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> -Ámbito lingüístico (CL1, CL3) -Ámbito discursivo (CD1, CD2) -Ámbito intercultural (CI1, CI4)
Material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Reproductor de música para tocar la canción <i>Fui ao mercado</i>.

Las palabras o frases no conformes con las normas de la lengua portuguesa serán identificadas en amarillo y el código de la evidencia.

Así, en esta actividad el ámbito de la competencia comunicativa que más demostró dificultad fue el lingüístico con respecto al léxico (competencia CL3) y el discursivo, concretamente en la competencia CD5, dadas los errores léxicos y morfosintácticos en la producción oral.

Tabla nº33:

Evidencias de análisis de la actividad nº1. Transcripción de audio de la actividad nº1.

Código	Competencia relacionada	Descripción	Evidencia
EV.1	CL3	La palabra bala expresada como *chuche (la forma en castellano)	*P – Comida, e que mais que tem no mercado? D - Pão.. J - Chuche..
EV.2	CL3	La palabra cachorro pronunciada como *perro (la forma en castellano)	* D - Fruta...chocolate.. comida de perro.
EV.3	CD5	La idea de poder siendo expresada con la estructura morfosintáctica de la lengua castellana *se pode	*J – Eu tenho um livro de sushis, mas... mas também se pode fazer , mas [...]
EV.4	CD5	La expresión melhor en portugués descrita con la forma adjetivada del castellano y catalán *mais bom	*[...]o sushi mais bom ⁴⁴ é o que faz, que você pega um sushi com carinho[...]
EV.5	CL3	La palabra molho pronunciada como *salsa (forma para	[...] que você pega um sushi com carinho e você joga na salsa e você come, é delicioso.

		castellano y catalán).	
--	--	------------------------	--

8.4.3.2. Actividad nº3: Formar frases

La actividad de formar frase fue realizada de forma individual, en la que los alumnos recortaron y pegaron palabras en su libreta a fin de formar frases coherentes.

Las respuestas esperadas para esta actividad seria:

Meu nome é (nombre del alumno).

Tenho (edad del alumno) anos.

Eu gosto de (substantivo o verbo).

A continuación, presentamos la ficha correspondiente:

FICHA DE ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad nº3

Tipo de actividad: Cortar, ordenar y pegar

Nombre de la actividad: FORMAR FRASES

Fecha de aplicación y duración: 05/03/2016 - 40 minutos.

Descripción de la actividad	<p>La actividad consiste en entregar una hoja con algunas palabras impresas y pedir que los alumnos lean atentamente las palabras que leen. En un segundo momento se les pide que recorten las palabras impresas en papel y las ordenen como se hace en un puzzle. Las palabras ordenadas deben generar las siguientes frases:</p> <p><i>Meu nome é</i> _____ (Mi nombre es...)</p> <p><i>Tenho</i> _____ anos (Tengo... años)</p> <p><i>Eu gosto de</i> _____ (Me gusta...)</p>
-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

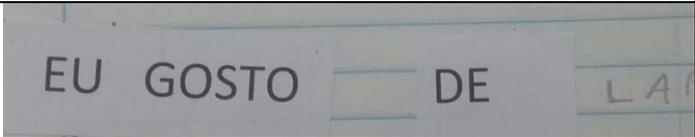
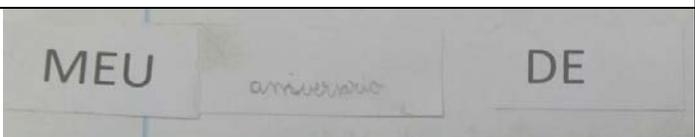
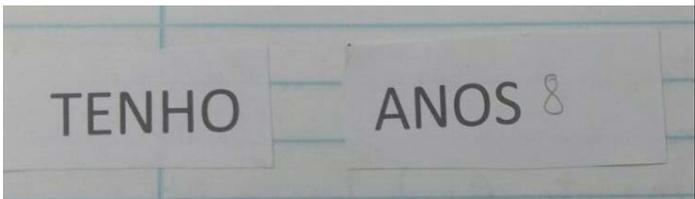
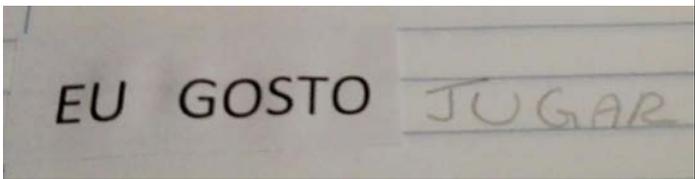
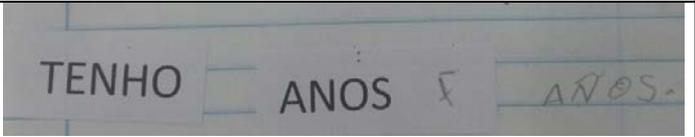
	En un tercer momento los alumnos deberán pegar las frases en su libreta y completar las frases por escrito con los datos que faltan para que tengan sentido. Por último, cada alumno lee sus frases en voz alta para presentarse al grande grupo.
Objetivos didácticos	Crear frases a partir de palabras sueltas.
Contenidos	Estructura morfosintáctica de frases con pronombre + verbo, verbo + pronombre Verbo <i>gostar</i> (gustar) Números en portugués
Competencias a desarrollar:	-Ámbito lingüístico: (CL2, CL4, CL5) -Ámbito discursivo: (CD5) -Ámbito estratégico: (CE1)
Material didáctico	Hoja con palabras impresas. Tijeras Pegamento Libreta Lápiz de escribir Goma

Respecto a las competencias, hemos detectado que las que los alumnos demostraron más dificultad son las de ámbito lingüístico, concretamente la CL2 y la CL5 relacionadas con la morfosintaxis y el léxico. Concretamente en la actividad de nivel regular, se detectó dificultad con la competencia de ámbito estratégico CE1, relacionada con la comprensión del mensaje final, tras ordenar las frases.

A continuación, presentamos las evidencias encontradas:

Tabla nº34:

Evidencias de análisis de la actividad nº3. Actividad nº 3 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.

Código	Competencia relacionada	Descripción	Evidencia
EV.6	CL2-CL5	La palabra Praia escrita como *plalla	
EV.7	CL2	Frase sin sentido.	
EV.8	CL5	Frase sin sentido.	
EV.9	CL5	Verbo gostar con prep. "de" escrito sin preposición. *Eu gosto jogar. Verbo jogar escrito en su forma en cat y cast *jugar.	
EV.10	CL5	La palabra anos es ignorada y tras el número, el alumno escribe la	

		correspondiente en castellano, *años.	
--	--	---------------------------------------------	--

8.4.3.3. Actividad nº4: O que eles estão fazendo? (¿Qué hacen ellos?)

Esta actividad, realizada de forma individual y escrita trabaja con el contraste puntual entre los verbos reflexivos, utilizando como contenido acciones del cotidiano de los niños. Para mejor análisis de las actividades, conviene observar cuáles serían las respuestas correctas en los tres idiomas:

En portugués:

O menino está escovando os dentes.

A menina está penteando o cabelo.

En catalán:

El nen s'està raspallant les dents.

La nena s'està pentinant els cabells.

En castellano:

El niño se está cepillando los dientes.

La niña se está peinando el pelo.

A continuación presentamos la ficha de actividad:

FICHA DE ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad nº4

Tipo de actividad: Análisis de imagen y escrita

Nombre de la actividad: O QUE ELES ESTÃO FAZENDO? (¿Qué están haciendo ellos?)

Fecha de aplicación y duración: 02/04/2016 – 20 minutos

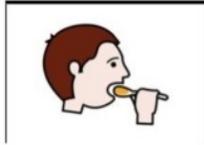
Descripción de la actividad	La actividad consiste en entregar una hoja con el dibujo de un niño cepillándose los dientes y una niña peinándose. Los niños deben leer la imagen, comprender el significado y escribir la frase que relata la acción que se ve en la imagen.
Objetivos didácticos	Reconocer acciones habituales y saber comunicarlas por escrito en la lengua portuguesa.
Contenidos	Verbos <i>escovar</i> (cepillarse) y verbo <i>pentear</i> (peinarse), que en portugués no son reflexivos. Estructura de las oraciones en portugués
Competencias a desarrollar:	-Ámbito lingüístico: (CL1, CL2, CL3, CL4, CL5) -Ámbito estratégico: (CE1)
Material didáctico	Hoja con palabras impresas. Lápiz de escribir Goma

Para mejor comprensión de las respuestas, se presenta un modelo de la actividad en blanco:

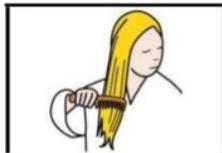
DATA:

OLHE AS FIGURAS E RESPONDA:

O QUE O MENINO E A MENINA ESTÃO FAZENDO?



O MENINO ESTÁ _____



A MENINA ESTÁ _____

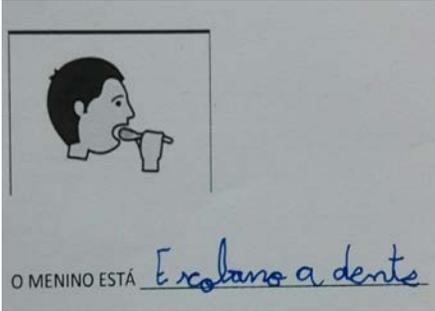
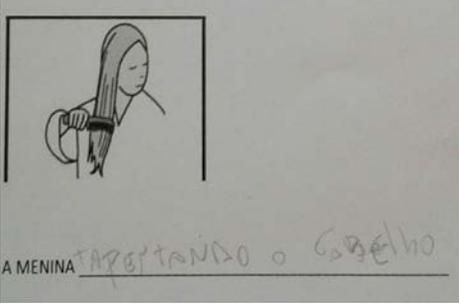
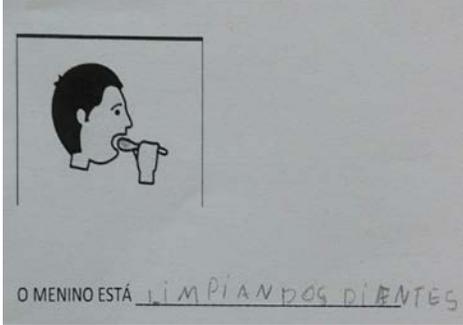
Figura nº21: Modelo de la actividad nº4.

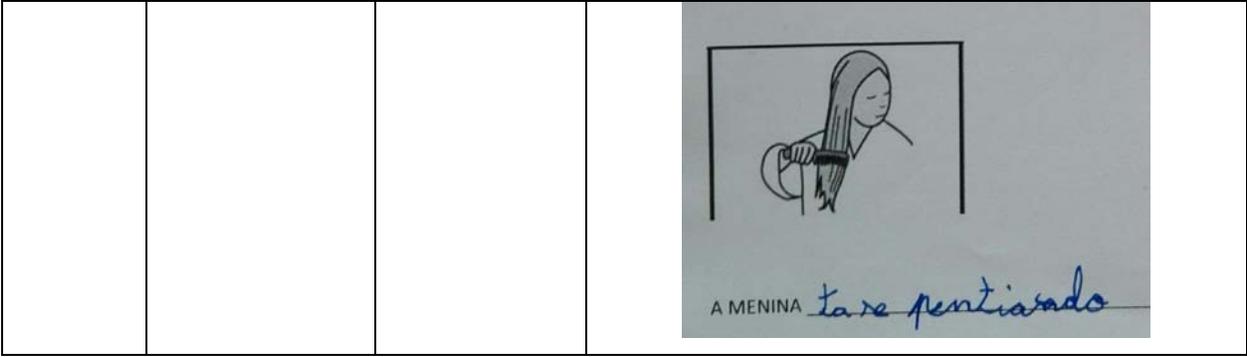
En primer lugar, la actividad buscó promover el contraste entre lenguas y el consecuente desarrollo de la consecuencia metalingüística, puesto que necesitan pensar en los tres idiomas y comprender la estructura verbal en portugués de forma consciente. Por otra parte, además de las diferencias morfosintácticas, se busca conocer el nivel lingüístico en los ámbitos léxicos y ortográficos.

Así, pues, hemos encontrado mayor dificultad en la competencia CL4 y CL5, cuyas evidencias expresaremos a continuación:

Tabla nº35:

Evidencias de análisis de la actividad nº4. Actividad nº 4 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.

Código	Competencia relacionada	Descripción	Evidencia
EV.11	CL4	La palabra escovando está escrita *escobano.	
EV.12	CL4	La palabra cabelo escrita como *cabelho	
EV.13	CL4	La frase limpando os dentes escrita *limpiando s dientes.	
EV.14	CL2	La palabra penteando está escrita *pentiando.	



8.4.3.4. Actividad nº6: A história de Sant Jordi (La leyenda de Sant Jordi)

La actividad nº 6, realizada de forma oral, tenía la intención de analizar la capacidad de los niños de expresarse en portugués sobre un tema relacionado con la cultura local. San Jordi es una leyenda típica de Catalunya, con la que los niños están muy familiarizados. Sin embargo, la actividad consistía en presentarla en portugués, sin ningún soporte audiovisual. Tal y como en la actividad nº1, para analizarla, se procedió a la transcripción de audio en Word y asimismo se sugiere consultar el audio y su transcripción disponible en el cd en el anexo 2.

A continuación presentamos la ficha de actividad:

FICHA DE ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad nº6

Tipo de actividad: Oral - Contación de leyenda

Nombre de la actividad: A história de Sant Jordi (La historia de Sant Jordi)

Fecha de aplicación y duración: 23/04/2016 - 20 minutos.

Descripción de la actividad	La actividad consiste en pedir que los niños cuenten de forma oral la leyenda de Sant Jordi en portugués.
Objetivos didácticos	Traducir un cuento típico catalán al portugués. Organizar el pensamiento en secuencia Contar una historia
Contenidos	Leyenda de Sant Jordi
Competencias a desarrollar:	-Ámbito discursivo: (CD2, CD5) - Ámbito intercultural (CI1, CI4)
Material didáctico	Grabador de audio.

Tal y como en el análisis de la actividad nº1, las evidencias serán grifadas en amarillos y serán discutidas a continuación.

A modo de orientación, se incluye un breve resumen de la leyenda:⁴⁵

La leyenda de Sant Jordi cuenta la historia de un heroico caballero, un monstruoso dragón y una princesa. El dragón que aterrorizaba a los vecinos de un pueblecito de la Conca de Barberà. Sin otra solución, para evitar los ataques de la bestia, decidieron darle dos ovejas a diario para apaciguar su hambre.

Cuando terminaron con las ovejas, las vacas, bueyes y todos los animales que tenían, el rey convocó una reunión, donde decidieron que harían un sorteo entre la población, incluida la familia real, y le darían al dragón una persona cada día, para que se la comiese.

Desafortunadamente llegó el día en que le tocó a la hija del rey, y él, entre lágrimas dijo: "Perdonad a mi hija y, a cambio, os daré todo mi oro, y la mitad de mi reinado."

Pero el pueblo le negó, y cuando el dragón se disponía a abrir su gran boca para comerse de un bocado a la princesa, apareció, cabalgando sobre un caballo blanco y con su lanza y su escudo dorado el caballero Sant Jordi, para salvar a la princesa de entre las garras de aquella enorme bestia.

Sant Jordi alzó su larga lanza y de un golpe, hirió de muerte al dragón, con la lanza clavada en el centro del corazón.

De repente, de la sangre derramada del dragón brotó un rosal con unas rosas, el caballero Sant Jordi cogió una, se dirigió a la princesa y se la dió en señal de amor.

Es por eso que en el día de Sant Jordi los hombres regalan una rosa a la persona que más quieren, y las mujeres un libro, pues algunos creen que la princesa le escribió un poema de amor al caballero.

A partir del relato de los niños, hemos observado dificultades con relación a la competencia CD5, especialmente con respecto al léxico y al ámbito morfosintáctico. A continuación recogemos las evidencias identificadas.

⁴⁵ Disponible en: <https://www.lostmy.name/es/blog/la-historia-de-sant-jordi>

Tabla nº36:

Evidencias de análisis de la actividad nº6. Transcripción de audio de la actividad nº6.

Código	Competencia relacionada	Descripción	Evidencia
EV.15	CD5	La expresión Era una vez expresada con la forma en castellano *Érase una vez...	* Érase uma vez um dragão que vivia numas montanhas
EV.16	CD5	La palabra povoado expresada como *povlo ⁴⁶	*[...] e que tinha um povlo donde todas as manhas ele vai chegar pra comer as ovelhas [...]
EV.17	CD5	La palabra trancar ou prender expresada en su forma en castellano, *encerrar ⁴⁷	* [...]mas um dia ele encerrou uma princesa [...]
EV.18	CD5	La palabra então expresada como *entonces	*Era uma vez um Santo Jordi e tava um dragão e entonces e o dragão tinha muita fome e entonces pero comia os animais, entonces o rei decidiu [...]
EV.19	CD5	La palabra pegar ⁴⁸ expresada con la forma en castellano *coger	*e entonces o rei cogeu o papel[...]

⁴⁶ Es posible que el alumno haya intentado reunir sus conocimientos en catalán (poble) y en castellano (pueblo) para formar la palabra povlo, dado que povoado no es una palabra que se suele utilizar en el cotidiano, siendo muchas veces sustituida por cidadezinha (pequeña ciudad), aldeia (aldea), etc.

⁴⁷ Esta palabra es un falso amigo heterosemántico, puesto que encerrar en portugués significa finalizar algo.

⁴⁸ El verbo pegar en portugués es un falso amigo heterosemántico en que en castellano significa colar en portugués.

EV.20	CD5	El pronombre posesivo sua expresada en la forma em catalán *seva	* [...] e matou o dragão com a seva lança.
-------	-----	---------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

8.4.3.5. Actividad nº10: *Completar a história* (Completar el cuento).

La actividad de completar la historia fue realizada de forma individual y tenía como objetivo principal analizar el conocimiento léxico de los niños respecto al vocabulario infantil. A seguir, presentamos la ficha de la actividad:

FICHA DE ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad nº10

Tipo de actividad: Análisis de imagen – Escrita historia

Nombre de la actividad: COMPLETE A HISTÓRIA (Complete la historia)

Fecha de aplicación y duración: 02/04/2016 – 1 HORA

Descripción de la actividad	La actividad consiste en entregar una hoja con el dibujo de una escena en que un niño y una niña están en el parque. El alumno deberá completar por escrito algunas frases que no están finalizadas.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el contexto de la imagen - Escribir
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo lecto-escritura
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> -Ámbito lingüístico: (CL1,CL3) -Ámbito estratégico: (CE1, CE2) -Ámbito intercultural (CI2, CI4)
Material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja con imagen - Lápiz de escribir

	- Goma
--	--------

A modo de facilitar la comprensión de la actividad, también presentamos el modelo de la actividad en blanco:



JOÃO E MARIA ESTAVAM NO _____. COMO ESTAVAM COM FOME , RESOLVERAM COMER. JOÃO COMEU UMA _____ E MARIA UM _____. JOÃO GOSTA DE ANDAR NO _____, MAS MARIA ESTAVA _____ E PREFERIU FICAR SENTADA NO _____, DESCANSANDO.

Figura nº 22: Modelo de actividad nº10. **Fuente:** Elaboración propia.

Las competencias que demostraron ser las más dificultosas de alcanzar fueron la CL3 y CL5, relacionadas con el léxico del vocabulario infantil y las normas ortográficas. A continuación se presentan las evidencias identificadas en las tres actividades analizadas:

Tabla nº 37:

Evidencias de análisis de la actividad nº10. Actividad nº 10 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.

Código	Competencia relacionada	Descripción	Evidencia
EV.21	CL5	la palabra <i>parque</i> escrita como *parke.	
EV.22	CL5	la palabra <i>sanduíche</i> escrita como *sãdoichi. ⁴⁹	
EV.23	CL5	la palabra <i>sanduíche</i> escrita como *sanduixi.	
EV 24	CL3	la palabra <i>balanço</i> escrita como *colupio.	
EV 25	CL3	la palabra <i>balanço</i> escrita como *balansin y *balancín.	
EV.26	CL3	la <i>sanduíche</i> escrita como	

⁴⁹ Es interesante verificar en la evidencia nº22 que debido a la fase de alfabetización y la correspondencia fonema grafema, el alumno había acabado de escribir correctamente la palabra maçã (*manzana*) y dado que la sílaba -san- de sanduíche representa el mismo fonema, el alumno opta por escribir con el acento ~que representa la nasalidad de la sílaba.

		*bocata.	E MARIA UM <u>BOCATA</u> .
EV. 27	CL3-CL5	la palabra banco escrita como *bacu.	NO <u>OU BACU</u> , DESCANSANDO.
EV.28	CL5	Al intentar contestar la frase <i>Mas Maria estava</i> el alumno incluye la preposición y el artículo en el en castellano, escribiendo *en el vcu.	ESTAVA <u>EN EL VCU</u> E PREFERIU FICAR SENTADA

8.4.3.6. Actividad nº11. O que é o que é? (Adivinas)

La actividad nº 11 es una de las más complejas, puesto que se relaciona con competencias de todos los ámbitos, dada la diversidad de tareas que supone. Las fases están descritas a continuación y aunque solo se presente una evidencia, la única con la que nos encontramos, las demás actividades están disponibles en los anexos. A seguir, se presenta la ficha de actividad de aprendizaje:

FICHA DE ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad nº11

Tipo de actividad: Creación escrita

Nombre de la actividad: O que é o que é? (Adivinas)

Fecha de aplicación y duración: 11/06/2016 - 1 hora

Descripción de la actividad	<p>La actividad está dividida en tres fases:</p> <p>En la primera fase, en rueda, la profesora propone un juego de adivinar entre los niños, entregando fichas con el adivina escrito y fichas con imágenes que son las respuestas de los adivinas.</p> <p>Cada niño recibirá una ficha y el juego consiste en que intenten descubrir la respuesta de su adivina y reunirse en parejas, con la ficha de pregunta y la respuesta correcta correspondiente.</p> <p>En la segunda fase, se propone que los niños creen sus propias adivinas, con dibujos y/o texto.</p>
-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	En la tercera fase, los padres son invitados a entrar en clase e intentar descubrir la respuesta para los adivinas creados por los alumnos.
Objetivos didácticos	Reconocer diferentes tipos de mensaje Trabajar en equipo Comunicar una idea por escrito y / gráficamente.
Contenidos	Adivinas típicos brasileños.
Competencias Que el alumno sea capaz de:	Ámbito lingüístico: (CL1,CL2,CL3, CL4) Ámbito discursivo: (CD1, CD2) Ámbito estratégico: (CE1, CE3) Ámbito intercultural (CI1,CI3, CI4)
Material didáctico	Hoja en blanco Lápiz Goma Lápices de color Rotuladores de color

En esta actividad se buscó evaluar especialmente aspectos semánticos, relacionados con la competencia discursiva y estratégica y aspectos interculturales. Al analizar las tres actividades, el único criterio para separarlas por nivel fue el nivel de elaboración escrita, dado que todos comprendieron la propuesta de crear una adivina.

Hemos detectado solamente una dificultad relacionada con la competencia CL2, en la que el alumno no fue capaz de escribir lo que quería decir, por lo que elaboró un dibujo y luego explicó la idea de la adivina para que la profesora pudiera escribir su significado. (EV.29)



Figura nº23: Evidencia de análisis nº30. (EV.30). Actividad de nivel R resuelta por alumno.

8.4.3.7. Actividad nº12. Auto Ditado de animais (Auto dictado de animales)

La actividad nº 12, realizada de forma individual y escrita, aborda aspectos léxicos y ortográficos y además, es un instrumento para identificar transferencias o momentos de alfabetización conforme será expresado en las evidencias.

A continuación se presenta la ficha y un modelo no resuelto de la actividad:

FICHA DE ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad nº12

Tipo de actividad: Escrita - Auto dictado

Nombre de la actividad: Auto Dictado de los animales

Fecha de aplicación y duración: 01/10/2016 - 40 minutos.

Descripción de la actividad	La actividad consiste en entregar una hoja con dibujos de cuatro animales que los alumnos ya conocen: gato, perro, gallina y burro, (en portugués, <i>gato</i> , <i>cachorro</i> , <i>galinha</i> e <i>burro</i>) y pedir a los alumnos que intenten escribir sus nombres en portugués. Tras escribir los nombres, los alumnos pueden pintar los animales si así lo desean.
Objetivos didácticos	Diagnosticar el nivel de desarrollo de escritura. Detectar dificultades ortográficas
Contenidos	Ortografía dígrafos “rr”, “ch” y “nh” Pronuncia de la letra “o” en fin de palabra.
Competencias (que el alumno sea capaz de:)	Ámbito lingüístico: (CL1,CL3,CL5) Ámbito estratégico: (CE1, CE3) Ámbito intercultural (CI2)
Material didáctico	Hoja con imagen blanco y negro del animal y espacio para escribir sus nombres. Lápiz de escribir Goma Lápiz de colores

Modelo de actividad:

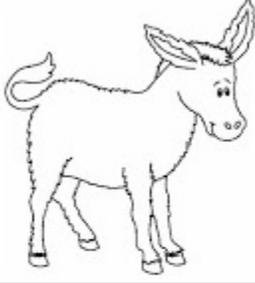
ESCOLA _____	
ESTUDANTE _____	
DATA ____/____/____	
AUTO DITADO	
	
<input type="text"/>	<input type="text"/>
	
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Figura nº 24: Modelo actividad nº12. Recuperado de. <http://www.lipitipi.org/2013/07/auto-ditado-os-saltimbancos-os-musicos.html>

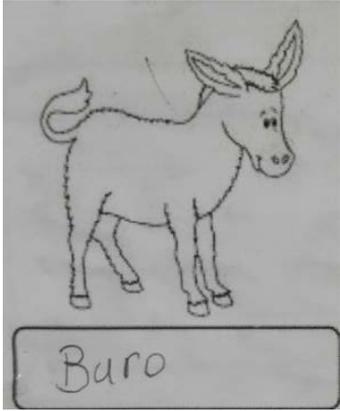
En esta actividad las competencias que se destacaron como más dificultosas fueron la CL3, CL4 y CL5, concretamente relacionadas con algunas transferencias léxicas y dificultades ortográficas que, sin embargo, no están obligatoriamente relacionadas con transferencias, sino con el momento de alfabetización de los alumnos.

A continuación se detallan las evidencias encontradas en las actividades de nivel MB, B y R, seleccionadas para el análisis:

Tabla nº38:

Evidencias de análisis de la actividad nº12. Actividad nº 12 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.

Código	Competencia relacionada	Descripción	Evidencia
EV.30	CL3	La palabra cachorro es escrita en su forma en castellano, asimismo con la falta de una "r" *pero.	
EV.31	CL3	La palabra galinha es escrita como en catalán en castellano: * gallina.	
EV.32	CL4	La palabra burro es escrita como *buro	

			
EV.33	CL4	La palabra cachorro escrita como *cachorro	
EV.34	CL5	La palabra gato escrita como *gao	

8.4.3.8. Actividad nº14: O que está na figura? (¿Qué está en la figura?)

La última actividad analizada se relaciona especialmente con la capacidad de descripción, utilizando los recursos lingüísticos existentes para relatar lo que se ve en una imagen. Este trabajo fue realizado en un primer momento de forma oral y en un segundo momento, escrita.

A continuación presentamos la ficha y el modelo de la actividad:

FICHA DE ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad nº 14

Tipo de actividad: Escrita - Descripción de una imagen

Nombre de la actividad: O QUE ESTÁ NA FIGURA? (¿Qué ves en la figura?)

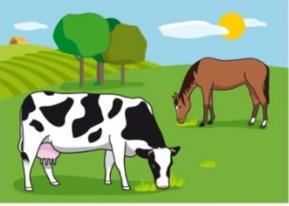
Fecha de aplicación y duración: 22/10/2016 - 30 minutos.

Descripción de la actividad	La actividad consiste en entregar una hoja con una imagen que contiene una vaca y un caballo comiendo en el campo y pedir que los alumnos describan lo que contiene la imagen, primero de forma oral y luego de forma escrita, con los recursos lingüísticos que poseen en la lengua portuguesa. En esta misma hoja hay algunas palabras con su imagen relacionadas con la imagen para apoyar la realización de la tarea.
Objetivos didácticos	Analizar e identificar un contexto (urbano o rural) Reconocer los animales y escribir sus nombres Comunicar lo que ve de forma oral y

	escrita. Ampliar vocabulario.
Contenidos	Contexto rural Animales de campo Vocabulario del contexto rural
Competencias Que el alumno sea capaz de:	Ámbito lingüístico: (CL1, CL2, CL4, CL5) Ámbito discursivo: (CD3) CD2) Ámbito estratégico: (CE1, CE3) Ámbito intercultural (CI2)
Material didáctico	Hoja con imagen blanco y negro y espacio para escribir. Lápiz de escribir Goma Lápiz de colores

Modelo de la actividad:

ASSOCIAÇÃO DE PAIS DE BRASILEIRINHOS NA CATALUNHA



Descrever a cena que se vê.



Vaca



Cavalo



Comer



Capim



Campo/grama



Árvore

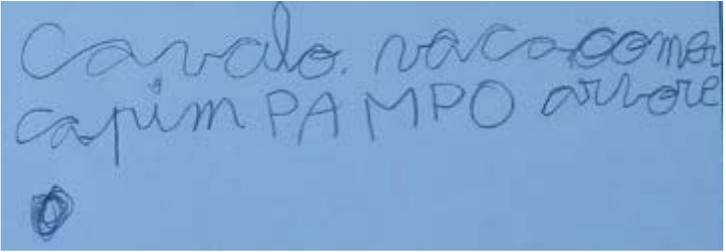
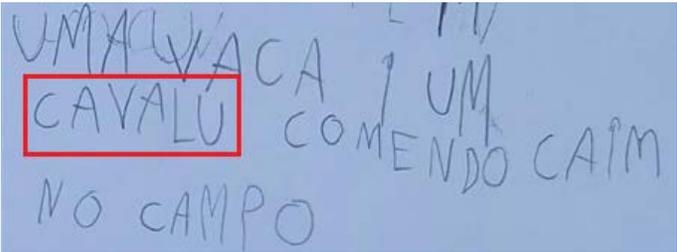
Figura nº25: Modelo de actividad nº14. Adaptado de <http://www.soyvisual.org/>

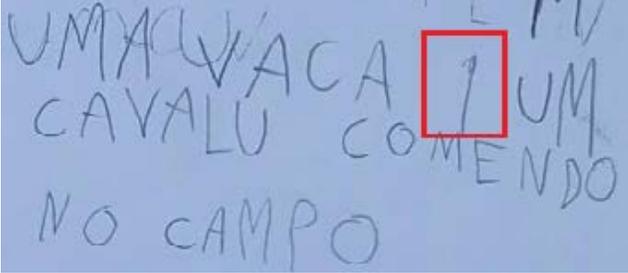
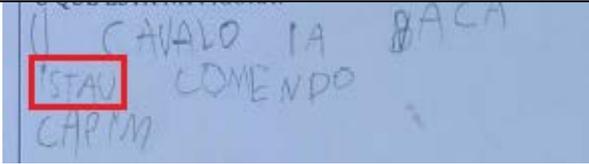
Esta actividad perseguía identificar el nivel de conocimiento semántico en un primer momento y en un segundo momento morfosintáctico y ortográfico de portugués, por medio de la escrita espontánea sobre un tema dirigido. El hecho de ofrecer soporte audiovisual para el vocabulario relacionado con la figura, tenía el objetivo de facilitar la búsqueda por el léxico para que se pudieran dedicar al ámbito morfosintáctico y ortográfico.

Así, las dificultades que se presentaron son las de orden ortográfico y morfosintáctico, especialmente relacionados con la competencia lingüística CL2, CL4 y CL5, las cuales serán detalladas en la tabla a continuación:

Tabla nº39:

Evidencias de análisis de la actividad nº14. Actividad nº 14 de nivel MB, B y R resueltas por los alumnos.

Código	Competencia relacionada	Descripción	Evidencia
EV.35	CL2 – CL4- CL5	Recoge todas las palabras de las imágenes pero no es capaz de conectarlas con coherencia. ⁵⁰	
EV.36	CL4	La palabra cavalo escrita como *cavalu	

EV.37	CL5	El conector “e” escrito en su forma en catalán *i.	
EV.38	CL4	La palabra estão (están-cast) escrita como *istau ⁵¹	

Finalmente, tras examinar detenidamente las 27 (veinte siete) actividades, hemos identificado en las 38 evidencias de los errores de los niños en las actividades, en distintos ámbitos. A fin de mejor identificarlos, hemos recopilado las competencias no han sido alcanzadas. El resumen se presenta en la tabla nº39 a continuación:

Tabla nº40:
Número de evidencias por competencia

Ámbito competencia	Competencia	Número de Evidencias relacionadas
Lingüístico	CL2	5
	CL3	3
	CL4	3
	CL5	4
Discursivo	CD5	2

51

8.4.4. La construcción de las dimensiones

A medida que los datos fueron siendo analizados y organizados, fue posible encontrar algunos patrones que se repetían en diferentes instrumentos y resultados. A partir de un análisis transversal, estos patrones nos permitieron organizar las dimensiones cualitativas y hacer una primera aproximación con las preguntas del estudio.

Así, las cuatro dimensiones identificadas por las metacategorías son:



Figura nº 26: Dimensiones cualitativas del estudio.

Las dimensiones se han conformado en función de los tres pilares de la transmisión y mantenimiento de una lengua de herencia: individuo, familia y sociedad y persiguen responder a los siguientes interrogantes de la investigación:

a) Las cuatro dimensiones enlazadas contribuirán en la contestación de la pregunta de investigación ¿De qué manera los factores propuestos por Montrul (2016) influyen en la transmisión de una lengua de herencia y su cultura en este contexto?

b) El conocimiento lingüístico-cultural del alumnado, así como sus actitudes con relación al PLH, que incluye elementos relacionados con el bagaje lingüístico y cultural de los alumnos, las estrategias personales para la comunicación en portugués, sus

actitudes hacia las propuestas de clase y que por ende, contribuye en la respuesta de la pregunta de ¿Qué dificultades presentan los niños con respecto a la competencia comunicativa en el portugués como lengua de herencia? Y también ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre el catalán, el castellano y el portugués que más pueden influenciar en el proceso de aprendizaje del portugués como lengua de herencia?

c) Las dos últimas preguntas de investigación: Estando fuera de la escuela regular, ¿qué contenidos se deberían priorizar en la enseñanza de una lengua de herencia? Y ¿a partir de cuáles estrategias pedagógicas se enseñaría mejor el portugués como lengua de herencia, considerando el contexto sociolingüístico en que se encuentran estos alumnos?, necesitarán datos de las tres últimas dimensiones, para ser respondidas.

La tabla nº40 que se presenta a continuación, presenta las dimensiones, las metacategorías y categorías relacionadas:

Tabla nº41:

Relación entre las dimensiones, metacategorías y categorías de análisis.

Dimensión	Meta categoría	Categorías relacionadas
El PLH en el ámbito familiar	<p>Concepciones familiares sobre la transmisión del PLH</p> <p>Actitudes familiares relacionadas con el PLH</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud pareja no brasileña -Concepción familiar sobre la transmisión del PLH -Dificultades de transmisión -Expectativas familiares sobre el conocimiento de PLH -Expectativa familiar sobre el trabajo de la APBC -Política lingüística familiar
El contexto sociolingüístico de los hablantes de herencia	<p>Contexto sociolingüístico</p> <p>Preferencias y usos lingüísticos de los HH</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición del lenguaje -Contexto social -Usos lingüísticos
El contexto del aula de PLH	<p>Dinámica de clase</p> <p>Metodología docente</p> <p>Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Dinámica de clase -Estrategias didácticas -Metodología -Contenidos -Recursos didácticos
El conocimiento lingüístico-cultural y las actitudes de los HH	<p>Actitudes del alumnado frente al PLH</p> <p>Competencia comunicativa del alumnado</p> <p>Estrategias de comunicación en portugués</p> <p>Vínculo afectivo-cultural con Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud del alumnado -Competencia comunicativa del alumnado -Competencia intercultural -Estrategias comunicativas de los HH -Transferencias/interferencias lingüísticas -Contacto con familiares brasileños -Vínculo afectivo-cultural de los HH con Brasil

CAPÍTULO 9.

LOS RESULTADOS Y LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL INFORME INTERPRETATIVO

9.1. Introducción

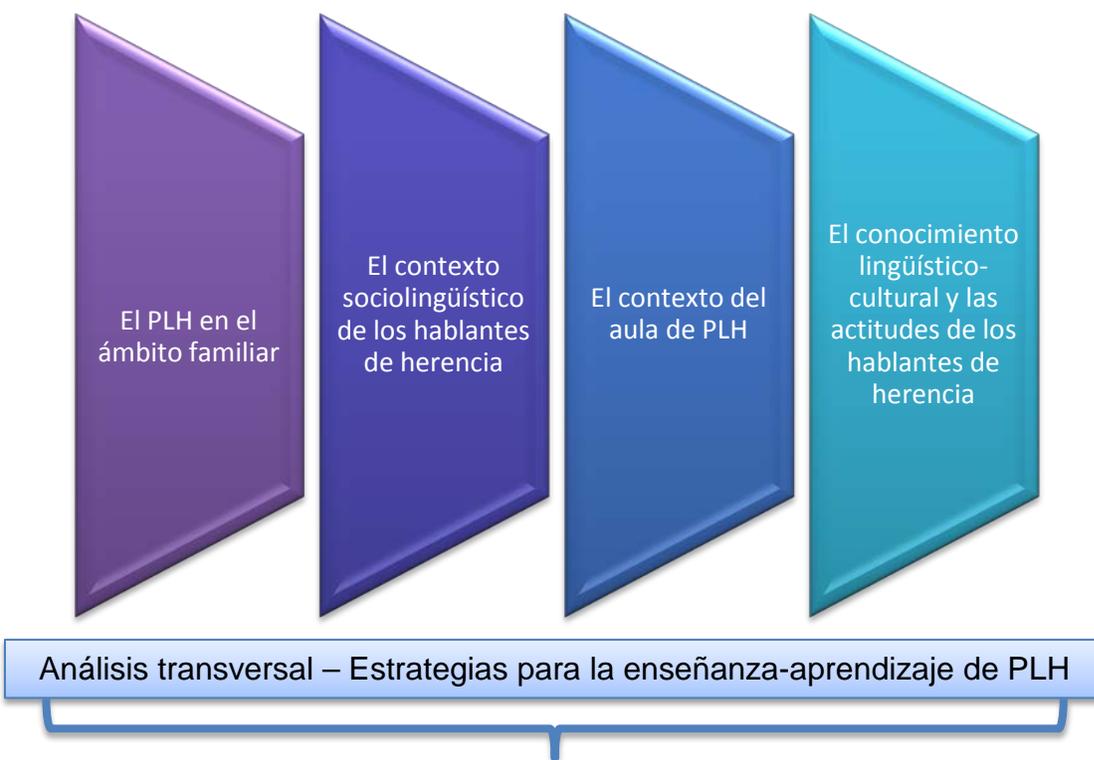
El análisis del estudio de caso ha sido construido inicialmente con base en los resultados alcanzados por medio de los instrumentos de investigación y, posteriormente, a través de la triangulación de los datos resultados a partir de una mirada transversal y holística, procurando comprender el caso en su totalidad.

Esta dinámica de análisis permitió, en un primer momento, una comprensión profunda del caso, con las especificidades que le son concernientes, así como la identificación de algunos elementos comunes detectados en los instrumentos de investigación y que pudieran colaborar en la elaboración de una propuesta didáctica específica para la enseñanza del portugués como lengua de herencia.

En esta última fase de análisis fue necesario visitar conceptos, teorías y por ende, reconceptualizar los razonamientos atribuidos previamente por la investigadora, estableciendo un diálogo entre los significados adquiridos del fenómeno investigado y que contribuyeron para encontrar respuestas a los interrogantes, *¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las lenguas mayoritarias (el catalán y el español) y la lengua de herencia, el portugués? ¿De qué manera los factores psico y sociolingüísticos mencionados por Montrul (2016) actúan en este contexto de enseñanza?, ¿Qué dificultades presentan los alumnos con relación a la competencia comunicativa en la lengua de herencia? ¿Estando fuera de la escuela regular, qué contenidos se debería priorizar en la enseñanza de una lengua y cultura de herencia? Y finalmente, ¿Cuáles serían las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para enseñar el portugués y la cultura brasileña, considerando el contexto sociolingüístico en que se encuentran estos alumnos?*, en un movimiento espiral de análisis, comprensión y revisión de los resultados.

En la figura que se presenta a continuación, se demuestra la manera como se organizó este análisis:

Dimensiones cualitativas de análisis



Desarrollar un plan de estrategias didácticas para la enseñanza del portugués como lengua de herencia en un contexto hispano-catalán.

Figura nº27: Presentación de las dimensiones de análisis.

9.2. La primera dimensión: El PLH en el ámbito familiar

Por lo que respecta a la transmisión y manutención de una lengua y cultura de herencia, la familia es la que detiene el papel protagonista en dicha labor, puesto que la conexión existente entre lengua, cultura e individuo es fruto del origen y del vínculo familiar. Spolsky (2007). Por esta razón, toda y cualquier enseñanza de lengua de herencia nace del deseo y expectativa de la familia de origen extranjera que sus descendientes sean capaces de comprender y comunicarse en su idioma materno.

La enseñanza de la lengua de herencia solo cobra sentido cuando la familia está completamente involucrada en este proceso. (Ada y Baker, 2001; Fishman, 2001).

La primera dimensión colabora en dar respuesta al según objetivo específico de esta investigación. Consideramos que por ser la primera responsable por la transmisión de la lengua y cultura, la familia influye directamente en los factores psicolingüísticos *input* y actitudes y creencias de los hablantes de herencia. Así pues, conocer las concepciones y las actitudes de los familiares nos ha permitido desvelar, como punto de partida, el contexto familiar de los alumnos.

Naturalmente, el hecho de que las familias pertenezcan a una Asociación brasileña y participen de sus actividades todos los sábados por la mañana y que, además, se hayan ofrecido voluntariamente para colaborar con una investigación que busque mejorar la enseñanza del PLH a sus hijos, revelan el interés por que sus hijos puedan aprender el portugués y la cultura brasileña.

Asimismo, a partir de sus discursos, también se pudo comprobar que la gran mayoría de los familiares que participaron de la investigación demostraron poseer la creencia de impacto que menciona De Houwer (1999), es decir, la convicción de que para que sus hijos desarrollen la competencia comunicativa en la lengua de herencia, su compromiso con la transmisión es primordial.

Por lo tanto, para este estudio fue fundamental conocer de qué concepción familiar partíamos respecto a la transmisión del portugués como lengua de herencia para, *a posteriori*, comprender las actitudes y necesidades de aprendizaje de estos alumnos.

9.2.1. Concepciones familiares sobre la transmisión del PLH

En primer lugar, con relación a las concepciones, se detectó que casi la totalidad de las familias participantes del estudio afirmaron que la preocupación por la transmisión de su lengua y cultura de origen sus hijos empezó antes o poco después de su nacimiento. Alumnos padres declararon que esta toma de consciencia y decisión por comunicarse en portugués con sus hijos ha sido algo natural, como expresa el familiar de los alumnos C y F y el familiar de los alumnos B e I:

ENT 11:1	<i>Quando a gente teve a notícia que ia ter um filho, eu pensei, claro, eu sou brasileiro, que vai acontecer, mas acontece que, independente de ser língua de herança, essas coisas, a primeira coisa que veio na cabeça foi , meu primeiro contato com a barriga, quando elas estavam na barriga já foi em português, naturalmente.</i>
ENT 12:1	<i>Não tem uma data, simplesmente acontece naturalmente, com elas eu falo a minha língua, não falo outra língua, obviamente pra falar a minha língua, elas tem que aprender a minha língua, então em casa, sempre falei português com elas e não em plano pensado assim, acontece naturalmente, falar tua língua.</i>

Otros, relatan que la decisión de hablar en portugués ha sido algo más laborioso, como relata el familiar del alumno A:

ENT 9:2	<i>É que foi um esforço, não um esforço, mas foi um trabalho assim de me conscientizar de eu começar a usar o português com ele, porque não era uma coisa no meu contexto, no meu dia a dia, de relações sociais, não era a minha língua mais habitual né, não era o que era</i>
---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<i>natural nesse momento</i>
--	------------------------------

Asimismo, encontramos con familias cuya preocupación con la transmisión de la lengua de herencia aparece después del nacimiento de los hijos, como relata la madre del alumno H:

ENT 10:1	<i>Não, isso foi aparecendo depois, porque eu quero que ela aprenda o português pra que ela saiba mais da sua língua, porque na minha casa a gente só fala o castelhano.</i>
----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A pesar de que los familiares expresan distintas posiciones acerca del momento y de la manera de transmitir su lengua y cultura a los hijos, para algunos como algo natural, para otros como un esfuerzo importante de su parte, todos, en consonancia con los estudios de Oh y Au (2005), han demostrado ser conscientes de que el éxito de la transmisión de la lengua de herencia está vinculado con su motivación en hacerlo primeramente en el ámbito familiar.

Comprender la actual política lingüística familiar cobra relevancia debido a que las parejas son mixtas, y por lo tanto, no existe comunicación integral en portugués en ningún ámbito, ni familiar, ni social o escolar.

A pesar de que ni siempre las políticas lingüísticas son conscientes (McCarty, 2011), en su totalidad, la mayoría de las familias comparten utilizar la dinámica *One Parent, one language*, es decir, que cada progenitor se comunique en una lengua distinta con su hijo, (D'Opke 1988, 1992). Los familiares consideran que esta división facilita la organización mental y lingüística de los niños y favorece la manutención de un entorno familiar bi o trilingüe, por lo que se puede considerar que sí estas familias poseen una política lingüística delineada, en consonancia con Spolsky (2012), que defiende que la

planificación es parte de las políticas lingüísticas. A continuación, compartimos las evidencias:

ENT, 11:3	<i>E desde pequeninhas, elas sabem, eu não sei porque, se estabeleceu uma conexão, elas sabem que pra falar comigo, elas tem que falar outro idioma.</i>
ENT, 11:13	<i>Se estamos os três na mesma mesa jantando, sim, o português impera, porque de alguma maneira eu sempre imponho o português</i>
ENT, 12:7	<i>Claro, eu sempre falo português, minha esposa sempre fala espanhol, e elas falam de acordo a quem estão se dirigindo, então comigo em português, castelhano e catalão se tá na rua.</i>

En el caso de una sola familia, el portugués no es hablado en casa, dado que el familiar brasileño relata haber perdido mucho del idioma portugués y que actualmente habla portuñol, una interlengua entre el portugués y el castellano:

ENT 10:3	<i>É que automaticamnte eu começo a falar e já vem um português misturado com espanhol e quando vejo já to falando castelhano, então é difícil pra mim.</i>
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Este familiar también relata que su hijo solo tiene acceso al portugués en las clases de PLH, pero que, aun así le gustaría que el hijo aprendiera el portugués.

En este caso, se denota un conflicto relacionado con la creencia de Impacto citada por De Houwer (1999). Para esta situación, sería necesario ofrecer orientación respecto a propuestas alternativas de usos del portugués en algunos momentos clave para facilitar la organización mental del niño.

A pesar de que la mayoría de los familiares brasileños relaten utilizar el portugués con sus hijos, también nos encontramos con familiares que mencionaron utilizar también las

lenguas catalana y castellana con sus hijos en diferentes contextos de comunicación. La razón expuesta está relacionada con la integración y convivio con los demás y que, según ellos, esto no supone un problema de comunicación, puesto que los niños ya tienen internalizados el cambio de contextos y de códigos lingüísticos:

ENT 9:9	<i>Com as crianças, privilegio o uso do portugues, mas tb falo em castellanoano, na rua, em contexto de grupo..e as vezes eu respondo em castelhano pra ele tb, Felipe de repente começa a falar em castelhano e eu respondo em castellano tb eu acho que eu reclamo muito mais em castelhano que em portugues também.</i>
---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Respecto a las opciones lingüísticas familiares, en el caso de los participantes se denotó que en la totalidad de las familias, padre y madre hablan o al menos entienden el idioma uno del otro, lo que favorece la comunicación en más de un idioma dentro de casa, como menciona el familiar del alumno A. Por esta razón, los entrevistados consideran positivo el apoyo de la pareja no brasileña en la transmisión de la lengua de herencia, afirmando que el hecho de que el familiar no brasileño al menos comprenda el portugués, posibilita la creación de un contexto lingüístico en el que se favorece la comunicación en más de un idioma dentro de casa, creando un contexto de diversidad lingüística que proporciona también el desarrollo de la lengua de herencia.

ENT, 9:8	<i>Eu acho que é um valor da família inteira, porque eu falo castellano muito bem, agora falo também catalão, ele quis aprender portugues, aprendeu tao bem que se tornou tradutor, tb morou no Brasil tres anos, tem amigos lá, tem relações profissionais lá, então tb o portugues pra ele que hoje tem um significado muito diferente que ela tinha quando a gente se conheceu.</i>
----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En menor escala, también se presentó la situación en la que el portugués no tiene protagonismo, ni siquiera en el ámbito familiar, como declara la madre del alumno H:

ENT, 10:4	<i>Sim, praticamente 80% em castelhano...o resto em portunhol e um pouquinho de português.</i>
-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Con relación a las concepciones familiares, podemos concluir que la mayoría de los familiares entrevistados son conscientes de su papel en la transmisión y, en diferentes grados buscan proporcionar a sus hijos en contacto con el portugués en el ámbito familiar.

9.2.2. Actitudes familiares relacionadas con el PLH

Dado que los familiares de los participantes constituyen parejas mixtas, es decir, familiar brasileño y familiar no brasileño, nos pareció relevante conocer la actitud del familiar no brasileño sobre la decisión de su pareja de transmitir la lengua portuguesa a sus hijos. Los resultados colaboraron con el análisis del valor atribuido a la lengua portuguesa en el ámbito familiar.

Gran parte de las familias relata haber sentido apoyo de su pareja no brasileña en la decisión de optar por la lengua portuguesa para establecer la comunicación con sus hijos, como se denota en las respuestas del familiar de los alumnos C, F y el familiar del alumno A:

ENT 11:5	<i>A atitude dela sempre foi e ainda é espetacular nesse sentido, ela também faz questão que elas aprendam, também não é só uma questão minha, eu acho que ela como mãe também se sente orgulhosa, realizada em saber que as filhas dela pertencem a outra cultura, compartilham outra cultura, falam outro idioma.</i>
ENT 9:5	<i>Não, foi super natural, super tranquilo, porque ele também tem um interesse por línguas, por idiomas, desde que a gente se conheceu, ele</i>

	<i>começou aprender a falar português, e fala super bem , escreve super bem, hoje é tradutor do português pro castelhano, então assim, não era uma questão pra ele tipo meu filho vai falar uma língua diferente da minha porque ainda mais que nós morávamos aqui, ele tava em grandes vantagens em relação ao português ao uso do castelhano.</i>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Con respecto a las expectativas que tienen los familiares sobre el conocimiento de la lengua portuguesa y cultura brasileña por sus hijos, la totalidad de los padres menciona como objetivo principal, que sus hijos tengan la capacidad de comunicarse en portugués, especialmente de forma oral, como expresa los familiares de los alumnos A, C, F.

ENT, 9:13	<i>Eu quero que eles usem o português, que eles saibam o português, enquanto eu vir que isso está acontecendo, tudo bem né, mas obviamente se a gente chegar no Brasil que nem a gente vai agora pra passar natal, pra ficar três semanas, lá eles não vão ter muita opção, se eles quiserem falar em castelhano eles vão ter que falar ou com o pai, ou entre eles, ou comigo, mas pra fazer as outras coisas da vida dele eles vão ter que falar em português, e eles falam e ok.</i>
ENT, 11:19	<i>Meu primeiro objetivo é que elas consigam falar, entender eu acho que pra ser sincero, elas entendem quase tudo em português. Eu falo uma frase, a gente vê um pedaço de um filme, elas entendem. Então eu acho que o entender é uma coisa bastante mais fácil que falar.</i>

Además, también recogemos en el habla del familiar del alumno (Isaac) que la comunicación oral en la lengua de herencia es el factor primordial para el mantenimiento de vínculo con la familia de Brasil, en común acuerdo con Tannenbaum (2005), que resalta la lengua como una herramienta poderosa de cohesión entre diferentes generaciones familiares:

Para promoverla, estrategias que fomenten la expresión e interacción oral deberán ser incluidas en la propuesta didáctica.

Adicionalmente, se menciona la importancia de la comprensión y expresión escrita en portugués, como informan los familiares de los alumnos A, H, C y F:

ENT, 10:8	<i>Hum...oral, eu prefiro oral, mas escrito acho que é importante...é importante.</i>
ENT, 9:22	<i>É, eu vejo também que as famílias têm uma expectativa, não todas, mas acho uma parte importante dessas que têm crianças mais velhas, gostaria sim que as crianças aprendessem a ler e a escrever em português e fazer isso bem.</i>
ENT, 11:21	<i>Poderiam ler, escrever, se comunicar, poderiam morar se elas quisessem, podiam morar lá se elas quisessem, podiam ir visitar sozinhas, podiam...eu acho que daria um passaporte pra elas se elas poderiam..não sei qual o trabalho que elas vão ter na vida, mas elas fossem cozinheiras por exemplos, elas poderiam ser cozinheiras de um restaurante brasileiro se elas quisessem, se elas fossem taxistas poderiam se dedicar a uma empresa que trabalha com Portugal ou Brasil,, não sei, qualquer coisa, isso não importa mas acho que essa questão do idioma, se elas conseguissem estabelecer isso de verdade, eu estou contento.</i>

Además de la comunicación oral, las familias mencionan la expectativa de que los que hijos también desarrollen la lectura y la escritura en portugués para que no se desmotiven en el caso de necesitar la lengua en estos dos ámbitos.(Montrul, 2012)

ENT, 13:10	<i>Eu acho que falar e entender é importante, mas se eles crescerem sem saber como realmente usar esta língua, na forma escrita mesmo,</i>
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<i>é como se faltasse algo, e eu acho que eles não vão querer usando esta língua, não sei.</i>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------

Para ello, se buscará incorporar estrategias que consoliden los conocimientos lingüísticos adquiridos en el ámbito escolar en las lenguas del entorno, catalán y castellano. (Rothman, 2016).

Otra de las expectativas es que sus hijos se sientan brasileños y que, además, conozcan elementos de la cultura brasileña en general, como se denota en las expresiones de los familiares de los alumnos A, C y F:

ENT, 9:24	<i>Pra mim é mais importante que a minha criança venha aqui e aprenda sobre as coisas do Brasil, que depois se ela quiser. fazer um curso de língua portuguesa, um curso que existe por ai, ela se matricula e faz. Agora, aprender que que eh uma festa junina, que que é um carnaval, como que é um pouco o contexto dos indígenas, alguma coisa assim de história, de descobrimento do Brasil, as datas, os feriados, porque que eles existem, o que eles representam, quem foi zumbi, regiões do Brasil, que que tem na região norte, na região central na região sul, isso no curso que você vai fazer de língua estrangeira, isso você não aprende lá, então eu vejo que tem pessoas que e acho que em geral todos valorizam esse aspectos. Agora tem gente que quer também que o filho tenha competência escrita em português, competência oral e competência escrita, só que aí eu acho que o cenário é muito heterogêneo, tem muitos fatores, tem muitas variáveis da criança, do contexto, da família, tem uma serie de fatores. Mas não é tão simples assim.</i>
ENT, 12:17	<i>Eu espero que elas sejam capazes de serem brasileiras, é (...) sem é....sem medo, sejam brasileiras completas, que entendam português,</i>

<i>que leiam em português, que saibam falar como um brasileiro, que saibam ir ao Brasil e voltar que não se sintam estrangeiras no Brasil. Apesar que sempre vão ser porque não vão ter o detalhe, a cultura em geral.</i>

Respecto a la cultura, a pesar de que Maher (2007) advierte que la cultura, así, no es una herencia: es una producción histórica, una construcción discursiva [...] (p.261), la expectativa relacionada con el contacto con elementos de la cultura brasileña, se relaciona con el hecho de que dado que los hijos no vivencien diariamente la cultura brasileña y que si no tienen acceso a los elementos que la conforman, no será posible establecer la identificación y un vínculo. Así, proveer conocimiento cultural, aporta componentes importantes en la construcción de la identidad, dentro del marco sociolingüístico que propone Hall (2003) en el que los símbolos y representaciones son un camino para la construcción de sentido de la cultura. A pesar de que los niños nacidos fuera del país de origen de sus progenitores desarrollarán una identidad fragmentada, la enseñanza de la cultura de origen será un referente tanto para el desarrollo, como para la consolidación de esta identidad. En virtud de ello, se deben estimar las estrategias que aborden contenidos de la cultura brasileña y que promuevan además del conocimiento, la capacidad de contraste con la cultura local, utilizando un enfoque intercultural, que valore todas las culturas que componen la identidad de los niños.

Con respecto a las expectativas relacionadas con el trabajo de la Asociación de Padres de Brasileños en Cataluña (APBC), la totalidad de los familiares de los participantes relata que su propósito en llevar los hijos a las clases de portugués de la APBC es ofrecer otro espacio en el cual se hablara y, especialmente, se valorizara la lengua y la cultura de Brasil, como ilustra los familiares de la alumna A, B, I y Gde los alumnos B e I:

ENT, 9:20	<i>Ela não tá la sozinha, tipo com outro amiguinho e ninguém vai nessa aula, não, hoje os grupos da Apbc tão cheios, claro, pode ser que um dia tenha menos crianças , mas ela não vai estar lá sozinha, sentindo que aquilo ali não interessa pra ninguém, a única criança que chato que tem que ir e fazer aquilo lá,, não, tem um monte de criança que tá indo lá fazer aquilo né</i>
ENT, 12:14	<i>mais gente, mais gente usando a língua...não ter o efeito ilha, o efeito..língua estranha que fala o pai, uma língua normal.</i>
ENT, 13:22	<i>Acho que realmente ela só começou a falar mesmo depois que começou a participar das aulas. Eu percebi muita diferença; Ela gostava da aulinha, queria se integrar, então toda aquela língua que ela conhecia só de ouvir, começou literalmente a sair, *risos.</i>

Así, se entiende que uno de los principales propósitos de que sus hijos participen de este tipo de actividad es la convivencia con otros niños que tengan bagaje cultural y lingüístico similar, en un lugar en el que la lengua y cultura brasileña sean tan valoradas como las lenguas y culturas del país de residencia Fishman (1991), como español y el catalán en Cataluña, en este caso. Además, la convivencia favorece la construcción socioidentitaria estudiada por Hall (2003) y el contacto con otras variedades del portugués, además del portugués hablado en el ámbito familiar. Así pues, se plantearán estrategias que promuevan la comprensión e interacción oral y escrita con diferentes variedades de la lengua portuguesa.

Finalmente, también se observa la solicitud de apoyo pedagógico por parte de la APBC, como se demuestra en la respuesta de la madre de la alumna H:

ENT, 10:7	<i>Mandar tarefa pra casa, e...tanto tarefas, como até de leitura, fazer alguma coisa assim, mandar uma leitura pra casa e na próxima aula quero ver vocês lerem o que eu mandei em casa..e depois tarefas</i>
-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<i>normal.</i>
ENT, 11:14	<i>Acho que uma coisa legal seria enviar coisas que nós pudéssemos fazer com eles. Uma tarefa curta, porque eles já têm muitas tarefas da escola, mas alguma atividade que pudesse seguir a aula e eles fossem obrigados a ter o português também durante a semana.</i>

Respecto a la presencia, uso y adquisición de la lengua y cultura de Brasil en el ámbito familiar, todas destacan la tecnología, como un recurso fundamental para mantener el contacto entre los niños con elementos de la cultura brasileña. De acuerdo con Duranti (1997), es a partir de este contacto que se proporciona no solo conocimiento cultural, sino también posibilita la creación de significados de uso de la lengua en esta cultura. A continuación, el familiar de los alumnos B e I ilustra su uso.

ENT: 12,9	<i>Tem de tudo, agora com o Youtube é fácil, eu por exemplo eu tenho um monte de desenhos da Monica em português, é filmes como o Menino Maluquinho, outro dia viram um filme que se chama Taina, impressionadas, porque tem um monte de bicho.</i>
-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Además de la tecnología, dos familias indicaron utilizar elementos concretos como fotos y videos de momentos suyos vividos en Brasil para compartir historias personales y asignar significado a elementos culturales que pueden ser enseñados en clase:

ENT, 12:19	<i>É..o que eu faço é estimular com livros, com mais elementos da cultura na verdade eu sempre tento expor a mais situações...é..vamos sair...outro dia saiu umas fotos minhas e da Merche quando fomos pra Amazônia..então tava numa foto com bicho preguiça..encontraram a foto na casa da minha sogra, aí explicar as coisas...você começa a expor.</i>
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ENT, 11:15	<i>[...] eu acho que uma das ferramentas é fazer com alegria e bom humor, porque muitas vezes elas não sabem falar o que eu quero falar, então eu faço bobice que não lembro, que não entendo, chama a irmã, vamos buscar, pinta, desenha, pra não falar a palavra em catalão ou em castelhano.</i>
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta estrategia se aproxima a los estudios de Beaudrie et al (2009), respecto a la importancia de conocer las experiencias familiares vividas en la lengua y cultura de herencia. Para fortalecer este vínculo, es preciso elaborar y utilizar estrategias que contemplen y valoren las experiencias de los familiares brasileños y que posibilite al alumno, no solamente conocerlas, sino también compartirlas con los demás compañeros lo que reforzaría el vínculo con la cultura brasileña y familiar y permitiría la expresión oral espontánea y significativa en la lengua de herencia.

Otras estrategias utilizadas por los familiares son las lecturas y otros elementos relacionados con memorias, momentos vividos en Brasil, tales como fotos o videos, además de utilizar dibujos, pinturas para mostrar alguna palabra o idea:

ENT, 9:16	<i>[...] quando a gente vai fazer leitura, agora a leitura que eu faço com ela é eu leio em voz alta uma parte do livro e ela lê em voz alta outra parte do livro, essa é, ela lê, porque não é eu ficar lendo sozinha, porque ela já treinar a leitura em voz alta, a gente faz vozes né eu tento escolher livros em português.</i>
-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El dibujo y pintura de palabras o expresiones no conocidas por los niños fue mencionado por uno de los familiares brasileños como acciones realizadas en casa para motivar el uso y el aprendizaje del portugués como lengua de herencia. Para ratificar estas acciones, podría ser promovidas estrategias que posibiliten la traducción de las lenguas conocidas al portugués también pueden contribuir en el incremento de vocabulario.

Como complemento al uso de estrategias, procuramos conocer también qué dificultades consideran tener las familias en este rol de transmisión y mantenimiento del PLH. Los primeros resultados convergen en la restricción de contextos e interlocutores para la utilización de la lengua, como se expresa en las siguientes frases:

La restricción de contextos de comunicación es una de las mayores dificultades entre los hablantes de herencia, ya mencionada en otros estudios Schwarzer y Petron (2005), Zyzik (2016). Para ello, se hace necesario incorporar en las clases de PLH estrategias que favorezca el contacto con distintas variedades del idioma y distintos interlocutores que enriquezcan el conocimiento lingüístico existente.

Otro aspecto mencionado por el familiar de los alumnos C y F se relaciona con el hecho de que los hermanos, entre ellos, se comuniquen en una lengua distinta al portugués, como ilustra los familiares de los alumnos C y F:

ENT, 11:8	<i>Sinceramente acho que uma das coisas que complica a nossa vida é que elas são gêmeas.</i>
ENT, 11:11	<i>Nós nunca conseguimos estabelecer uma conversa em português os três. Quer dizer, eu falo com elas em português, mas elas falam entre elas em catalão, então se eu falo pra elas, Elis, pede pra tua irmã trazer aquele livro ela se gira e fala: - Nara, em pots portar aquell llibre?</i>

Otros padres asumen que ya no están acostumbrados a hablar el portugués, dificulta la insistencia en mantener la comunicación con sus hijos en esta lengua:

ENT, 12:4	<i>No final acabam usando o dia a dia mais comigo e isso é um problema que eu tenho, elas tem um portugues endogâmico, insular.</i>
ENT, 10:3	<i>Se tivesse, pelo menos, dentro de casa uma pessoa mais que falasse acho que seria mais fácil.</i>

9.3. La segunda dimensión: El contexto sociolingüístico de los hablantes de herencia

El contexto sociolingüístico en este estudio está conformado por los entornos, distintos al familiar en los que interactúa el hablante de herencia. Este estudio surge de un caso con niños participantes que nacieron en España o que migraron a Cataluña en edad muy temprana y que, por lo tanto, conviven entre lenguas y culturas desde antes de su adquisición del lenguaje. También se ha detallado que el contexto de Cataluña incluye dos lenguas oficiales, el español y el catalán y, que además, esta región recibe muchos inmigrantes, lo cual configura un ambiente multicultural y plurilingüe

En consonancia con Fernández y Morena et al (2001), creemos que el convivio con diferentes lenguas y culturas favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños en distintos idiomas. De esta forma, nos interesa conocer de qué manera los participantes del caso se relacionan lingüísticamente en sus distintos contextos de comunicación para posteriormente analizar si y cómo el contexto de lenguas próximas actúa en los usos y aprendizaje del portugués como lengua de herencia.

9.3.1. Contexto sociolingüístico

Con respecto al actual contexto social de los participantes fuera del ámbito familiar, la totalidad de los padres relata que los hijos están acostumbrados a convivir en la diversidad, tanto de lenguas, como de culturas, aunque mencionan que el hecho de que estudien en una escuela pública, en la que el catalán es un idioma prioritario, este último tiene cierta prioridad en los contextos sociales de los niños, tal como expresan los siguientes fragmentos de entrevista:

ENT, 11:10	<i>[...] é certo que estão todos misturados e a diversidade reina, eles brincam em catalão e muito em castelhano, então dentro da sala de aula é tudo em catalão, mas no recreio, bastante castelhano, não que</i>
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<i>seja tudo em castelhano, mas tem bastante coisa em castelhano. Ainda que elas tenham o círculo de amigos de onde a gente mora, a maioria são em catalão, nossos amigos, os filhos desses amigos são amigos dela e o ambiente e o entorno é mais catalão.</i>
ENT, 13:15	<i>Bom, na escola é tudo catalão, mas eu percebo que eles brincam em castelhano. Acho que eles já estão tão acostumados a ir mudando de idioma, que eles estão acostumados. Mas português mesmo, só vi ele usando ou na aula, ou comigo ou então no Brasil. Aqui se ele puder, ele só fala castelhano.</i>
ENT, 14:9	<i>[...] depende, na escola dela tem muitos imigrantes, então eles estão super acostumados a falar de tudo. O catalão acaba sendo a língua comum entre eles, mas não é algo fixo, pode ser que falem castelhano também.</i>

Asimismo, esta diversidad lingüística y cultural es vista como algo positivo por las familias entrevistadas y según ellos, un elemento facilitador para la transmisión y el mantenimiento de la lengua de herencia, en consonancia con los fundamentos defendidos por la Unesco (2003) que considera la diversidad como una riqueza y debe ser fomentada y valorada:

ENT, 13:18	<i>Acho bacana, nós como crescemos no Brasil, me lembro quando cheguei aqui e fiquei impressionado com tanta gente falando diferente, se vestindo diferente. E hoje vejo que pra ela isso é normal, ele não se admira com nada. É bacana.</i>
ENT, 14:20	<i>O português é super importante pra mim e pra eles é uma língua mais. Eles está tão acostumado a escutar espanhol, catalão, inglês, árabe e chinês, que por esse lado, saber o português acaba sendo uma coisa legal e não um problema.</i>

De acuerdo con Vygotsky (2009), la interacción entre lenguas y culturas es algo que favorece el desarrollo del lenguaje verbal. Respecto a la adquisición del lenguaje de los participantes del caso, todos los familiares relataron que los niños inicialmente mezclaban los idiomas que estaba adquiriendo, situación típica de desarrollo del lenguaje y consecuencia de un desequilibrio lingüístico que se da en contextos de lenguas en contacto (Silva-Corvalán, 2014).

Asimismo, los familiares también reconocen que, a pesar de este cambio lingüístico, en el ámbito familiar los códigos se fueron ajustando de forma más natural y que hoy, a la edad que tienen, están más establecidos:

ENT, 11:3	<i>E desde pequeninhas, elas sabem, eu nao sei porque, se estabeleceu uma conexão, elas sabem que pra falar comigo, elas tem que falar outro idioma.</i>
ENT, 12:7	<i>Claro, eu sempre falo portugues, minha esposa sempre falam espanhol, e elas falam de acordo a quem estão se dirigindo, então comigo em portugues, castelhano e catalão se tá na rua.</i>

Aunque se relate que los códigos se fueron estableciendo en el ámbito familiar sin problemas, la gran mayoría relata una pérdida progresiva de la lengua de herencia cuando empieza el contacto de lenguas con contextos de otros idiomas, como la escuela, por ejemplo:

ENT, 10:5	<i>No início, claro, eu falando mais ou menos português, o pai espanhol, ela respondia nos dois idiomas. O problema foi quando ela começou a irna guardería, porque aí começou a me responder em espanhol e em catalão, eu percebi que ela simplesmente já não falava português.</i>
ENT, 13:10	<i>Eu lembro que como ele ficava comigo e com minha mãe que veio</i>

<i>do Brasil, ele logo começou a responder tudo em português. Como meu marido entendia, não era um problema. Agora, quando ele foi pra escola, a mudança foi brusca. Também não quis forçar, porque senão ele não ia querer falar mais.</i>

La situación que comentan los familiares es considerada típica en conformidad con los estudios de Montrul (2012),⁵² que afirma que a partir de la segunda infancia, en cuanto se refuercen otros contextos de interacción en ámbitos distintos al escolar, la lengua de herencia sufre una progresiva pérdida de protagonismo en relación a las lenguas habladas en el país de residencia.

Así, se comprende que aunque la adquisición de la lengua de herencia se haya dado de forma temprana, tal y como los hablantes de lengua materna, el desarrollo del lenguaje empieza a sufrir reducción de su uso en contextos de comunicación distintos al familiar y además, un estancamiento en el desarrollo del lenguaje, dada la falta de instrucción formal.

9.3.2. Preferencias y usos lingüísticos de los HH

Respecto a las preferencias y usos lingüísticos de los niños en diferentes contextos, mientras que algunas familias consideran el catalán como la lengua prioritaria de

sus hijos y se lo atribuyen al hecho de que la escuela pública priorice este idioma, se percibe también que los familiares que han relatado que sus hijos demuestran preferencia por la lengua castellana, tienen como parejas españoles, no catalanes, de forma que en el entorno familiar se habla el portugués y el castellano, mientras que el catalán se hablará especialmente en el entorno escolar.

⁵² como se puede revisar en el gráfico expuesto en el capítulo 3

El único niño que según su familiar, considera el portugués como su lengua favorita, es el que vivía en Brasil en el momento de su adquisición y desarrollo del lenguaje. De acuerdo con el familiar, la preferencia está relacionada con el dominio de este idioma, tal como lo expresa en la siguiente cita:

ENT, 10:6	<i>Às vezes a pessoa até perguntou pra ela, a avó dela, por exemplo, pergunta, que que tú tá aprendendo em português, e ela não quer falar.</i>
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ENT, 12:5	<i>Elas naturalmente tendem a falar espanhol, é a língua materna delas eh o espanhol. Português... Elas sao trilingues, catalão, espanhol, português, mas o português é uma língua mais difícil pra elas. Como comigo elas so falam em português, às vezes acabam pedindo tudo pra mãe porque é mais fácil falar espanhol. Então não tem que ficar pensando em como falar em português.</i>
-----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La relación sobre dominio y preferencia ha sido investigada por Broeder & Mijares (2003) en el contexto de Madrid con el alumnado de origen inmigrante. De acuerdo con estos autores dominio comunicativo y preferencia lingüística están íntimamente enlazados.

Corroborando los estudios de Broeder & Mijares (2003), otros familiares revelan que las lenguas preferidas de sus hijos son diferentes al portugués y esto ocurre en función de la dificultad que representa el portugués en un contexto exolingüe

Uno de los familiares también declaró que su hijo prefiere no utilizar el portugués en ningún caso:

No obstante, en el caso de este alumno, esta relación entre dominio y preferencia se denota porque el familiar no se suele hablar en portugués. La adquisición temprana no se llevó a cabo como en el caso de los niños de lengua materna, de manera que este alumno es bilingüe pasivo⁵³, pero no se trata solamente de preferencia lingüística como menciona el familiar, sino que el alumno no tiene las herramientas básicas para expresarse oralmente en portugués.

ENT, 9:14	<i>Eu já perguntei pra ela meio brincando, Maria, qual a língua que vcs mais gosta de falar, português, castelhano, catalão, se você tivesse que escolher só uma...e ela fala que é o português, porque realmente foi a língua que ela começou a falar e se expressar, porque, porque nesse período entre os 2 e 5 cinco, era o período que a gente tava morando no Brasil, então foi a primeira língua que ela dominou de verdade.</i>
-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta situación representa una diversidad de preferencias en el uso lingüístico en el aula de PLH con este grupo y genera la necesidad de comprender las preferencias de los alumnos e identificar las necesidades de aprendizaje en la lengua de herencia para favorecer la comunicación en este idioma. Además, estrategias que favorezcan el

⁵³ De acuerdo con Bialystok et al (2010), este fenómeno ocurre cuando el hablante de herencia recibe vocabulario para desarrollar el lenguaje, pero de forma no balanceada, por lo que es capaz de entender lo que le dicen, pero no es capaz de realizar producciones orales en este idioma.

desarrollo de la autoconfianza en la comunicación también serían útiles para promover el uso del PLH.

9.4. La tercera dimensión: El contexto del aula de PLH

Las observaciones y notas de campo procedentes de las clases de PLH fueron elucidadoras para mostrar y describir como se llevan a cabo las clases de lengua de herencia en un contexto no formal. Los datos recogidos permiten dar una visión de lo que se está realizando hoy y el camino a recurrir para promover el desarrollo de la competencia comunicativa en portugués.

Aunque el contexto principal de transmisión y manutención de la lengua de herencia sea el ámbito familiar, las aulas de PLH son espacios de consolidación y apoyo pedagógico a esta labor. MacLeod et al (2013). Además, son termómetros lingüísticos y culturales, que pueden proporcionar información acerca del desarrollo y de las necesidades de aprendizaje de la lengua. Dado que el plan de estrategia que se proporcionará estará basado en las necesidades de este caso específico, desvelar lo que sucede en las clases de PLH nos pareció de extrema relevancia además de aportar elementos para la reflexión sobre la propia práctica del profesor.

El principal rasgo a ser puesto de relieve es la heterogeneidad, relacionada con el origen familiar, los niveles de competencia comunicativa y los distintos grados de pertenencia e identidad brasileña. A continuación se presentan los principales aspectos relacionados con las clases de PLH que consideramos significativo compartir:

9.4.1. Dinámica de clase

Conciliando las teorías de Montrul (2016) y Rothman (2016), las bases metodológicas para la enseñanza de lengua de herencia tiene sus aproximaciones en las clases de lengua materna y la lengua extranjera. Así, la dinámica de clase de PLH presenta

elementos comunes a cualquier clase de educación infantil/primaria en contextos de lengua materna, tal y como la organización en rueda para que todos se puedan mirar y conversar en el mismo nivel:

OC, 1:22	<i>Los alumnos ya se están organizando en rueda, conforme se les había explicado en la primera clase.</i>
OC, 1:40	<i>Como de costumbre, empiezo con la rueda para conversar y romper el hielo.</i>

Una de las características que más se destacaron en todas las clases es la flexibilidad, tanto con respecto a la planificación como a la estructura de la clase.

OC, 1:49	<i>Había planificado organizar la experiencia del volcán para la otra clase, pero frente al desánimo para la clase decido comenzar a preparar la experiencia en esta clase.</i>
OC, 1:54	<i>Voy a la pizarra y empiezo a escribir los materiales que son necesarios. Percibo que hay entre dos y tres niveles de competencia lecto escritora en clase, por lo que les divido en dos parejas y un trío (en esta clase estaban solo 7 alumnos), en que uno de los alumnos ya fuera capaz de escribir en el cuaderno.</i>

La ludicidad se denota como un elemento presente, tanto para atraer la atención de los niños como para trabajar contenidos lingüísticos y culturales como demuestran las evidencias a continuación:

OC, 1:25	<i>Propongo un juego en rueda en que vamos pasando una pelota pequeña y cuando digo “Já” (Ya) el detentor de la pelota debe decir una palabra que empiece con la letra V.</i>
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

OC, 1:56	<p><i>Antes de que termine la clase les propongo el juego de batata quente (patata caliente). El juego consiste en sentarse en rueda donde yo tengo algún objeto (en este día, un peluche de Monica) y se empieza a pasar el objeto diciendo:</i></p> <p><i>- Batata quente, já vai queimar, queimar, queimou. (patata caliente, ya se va a quemar, quemar, quemó). Cuando llega al “queimou”, el alumno que tiene el objeto “pierde”, porque lo que se debe evitar tener en objeto, pasando lo más rápido posible al colega.</i></p>
OC, 1:69	<p><i>El juego se denomina telefone sem fio (teléfono sin cable), en el que uno empieza diciendo una palabra o frase al oído y así sigue en plan “secreto” hasta el último que debe decir la palabra en voz alta.</i></p> <p><i>Yo empiezo diciendo: O vulcão explodiu. (el volcán explotó). Los niños van pasando la información al oído hasta que llega al último que dice:</i></p> <p><i>- O vulcão “explotou” (el volcán explotó). Los niños se ríen, yo digo cual era la frase correcta y los niños empiezan a buscar los culpables por haber llegado a esta frase. Resalto que no se dice explotar en portugués, sino explodir.</i></p>

Tal y como en cualquier clase dirigida a niños, trabajar con juegos es una dinámica habitual. La ventaja de utilizarla en la clase de lengua de herencia es que el juego contribuye en desencadenar experiencias auténticas en la lengua y cultura de herencia. Mendes (2015). Además de promover la motivación entre los niños para que participen de las actividades, proporciona espacio para trabajar la competencia comunicativa y elementos de la cultura brasileña, como tradiciones, prácticas, canciones, etc.

Debido a que uno de los principales objetivos de las clases de lengua de herencia es posibilitar un espacio para que los hablantes de herencia “tengan acceso y participen cotidianamente de situaciones comunicativas diversas, como conversar, escuchar historias, narrar, etc [...]” (Destro, 2015, p.122), los juegos facilitan la comunicación espontánea y permite un análisis del conocimiento lingüístico y cultural de los alumnos.

Asimismo, en la dinámica de clase se incluye el momento de proporcionar input por medio de recursos lingüísticos auténticos con posterior momento para la producción oral y escrita en la lengua portuguesa.

OC, 1:37	<i>Termino la conversación y en su cuaderno pido que escriban algo sobre la historia.</i>
OC, 1:50	<i>En primer lugar les enseño un video sobre los volcanes.</i>
OC, 1:51	<i>Luego, cada alumno con su libreta es estimulado a escribir palabras que conozcan con el sonido de V de volcán. Los alumnos escriben por su cuenta y la profesora va orientando.</i>
OC, 1:55	<i>Al finalizar la tarea escrita, les entrego una hoja A3 y les dejo tinta, pinceles, purpurina y rotuladores para que puedan dibujar y pintar su volcán.</i>

Así, podemos concluir que la actual dinámica de la clase de PLH busca valorar y ampliar el conocimiento que los niños tienen en lengua de herencia a partir de una propuesta semejante a la dinámica de una clase adaptada a su edad.

9.4.2. Metodología docente y contenidos

La metodología aplicada en las clases de PLH también se aproxima de la metodología de clase de lengua materna, por lo que respecta a la enseñanza. Respecto a las estrategias utilizadas por la profesora se destaca la corrección lingüística, a partir de la

repetición de la palabra correcta, como en los ejemplos que se presentan a continuación:

<p>OC, 1:29</p>	<p><i>Eu gostei dos disfraces. (A mí me gustaron los disfraces). Yo rectifico:</i></p> <p><i>- Ah, das fantasías? (ah, de los disfraces?). Ella responde sonriendo:</i></p> <p><i>- Sim, das fantasias. (Sí, de los disfraces). Les pregunto. E qual fantasia vocês gostaram mais? (Y cuál disfraz os ha gustado más?). Mariana contesta:</i></p> <p><i>- O meu, de Pocahontas. (El mío, de Pocahontas).</i></p>
<p>OC, 1: 43</p>	<p><i>Mas podemos dibujar o que queremos? (Pero podemos dibujar lo que queremos?) Yo le digo:</i></p> <p><i>- Desenhar né (dibujar, verdad?)... Él contesta: sim, claro, desenhar, foi o que eu disse. (Sí claro, dibujar, es lo que he dicho).</i></p>
<p>OC, 1: 63</p>	<p><i>Julio comenta:</i></p> <p><i>- Eu sou Madrid como meu pai e no Brasil eu sou do Santos, como mina mãe. Meu tio já me levou para ver um partido. (Yo soy de Madrid como mi padre y en Brasil soy Santos, como mi madre. Mi tío ya me llevó a asistir un partido allí).</i></p> <p><i>Les digo que a mí también me gusta el fútbol y que sí me encanta ir al campo ver partidos. Aprovecho para reforzar el término (partida - femenino en portugués):</i></p>

	<p>- <i>Eu também adoro ver partidas de futebol. Vocês sabem que em português se diz partidas e não partidos? (A mí también me encanta ver partidos de fútbol. Sabéis que en portugués se dice “partidas” y no partidos?) Algunos dicen que sí, otros dicen que no sabían.</i></p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El método de la corrección sigue el principio de la ampliación de los conocimientos previos, que considera lo que los niños ya saben y aprovechando la posibilidad de contraste en función de que las lenguas sean semejantes, se sigue los principios de Kagan (2015) en Carreira (2016) de lo que ya saben hacia lo que más pueden conocer.

Como estrategias de esta clase se utiliza en más de una oportunidad tareas que puedan ser realizadas por alumnos con distintos niveles de competencia comunicativa. El objetivo es que se acostumbren a pensar en portugués para luego preocuparse con correcciones lingüísticas, cada uno a su ritmo:

<p>OC, 1:38</p>	<p><i>Percibo que algunos dibujan, otros escriben el nombre de la oveja y otros aún no quieren hacer la actividad porque afirman que es muy difícil.</i></p>
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Finalmente y como una característica sobresaliente es que independiente del contenido trabajado, los alumnos son estimulados a expresarse siempre. Dentro de la programación de clase, está en el momento en que los alumnos son interrogados sobre los temas trabajados y estimulados a relatar sus experiencias personales. Esta estrategia busca implicar a los alumnos y convertirlos en los propios recursos de clase, pues a partir de sus discursos es posible fortalecer el vínculo con la lengua y cultura brasileña. Tal y como han confirmado Beaudrie et al (2009) respecto al éxito de ofrecer espacio para que los hablantes de herencia puedan realizar actividades íntimamente

vinculadas a sus experiencias, hemos encontrado en esta estrategia más facilidad en recoger discursos de los niños en diferentes momentos de la investigación:

OC, 1:5	<i>Seis de los nueve alumnos han ido a Brasil a visitar sus familias, de manera que estaban ansiosos por compartir las experiencias vividas allí</i>
OC, 1:61	<i>El nació en España, pero se fue a vivir a Brasil y conoció a mi abuela allá, y ahora viven allí. El también es de Corinthians, (un club de fútbol brasileño) como mi padre y yo. Cuando vamos a Brasil, mi abuelo y mi padre vamos a ver algún partido, me encanta! Aunque también soy del Barça y me gusta más Messi que Neymar.</i>
OC, 1:33	<i>No Brasil não tem roupas de lã, porque lá faz muito calor (En Brasil no hay ropas de lana porque allá hace mucho calor). Ana contesta inmediatamente:</i>
OC, 1:34	<i>Sim que tem, porque no Guarujá também faz frio no inverno. (Sí que hay, porque en Guarujá (ciudad de la provincia de São Paulo) también hace frío en invierno. Quando fomos no verão aqui, lá fazia frio, né Maria?</i>

El objetivo principal es “crear oportunidades para que el niño vivencie y experimente la lengua-cultura de modo que construya discursos de pertenencia, si así lo desea.” (Destro, 2015, p.125). A partir de estos discursos, el profesor reúne los conocimientos existentes y puede utilizarlo en futuras actividades de clase, tanto lingüísticas como culturales, tendiendo un puente entre elementos familiares y nuevos elementos a ser enseñados. De acuerdo con Mendes (2001) “La dimensión de una lengua, de este modo y aquí, el portugués, es el propio lugar de la interacción, la propia instancia en la cual producimos significados al vivir en el mundo y con otros.” (p.88).

En cuanto a los recursos utilizados, se destaca el uso del mapa de Brasil en clase, para permitir la visualización y la familiarización con el mapa, y con las nociones de

dimensión, de distancia, etc. Los contenidos no son previamente definidos, sino de acuerdo con el proyecto temático que se trabaja. Durante la investigación de campo, se trabajaron dos proyectos educativos: Ciencia y naturaleza y los Saltimbancos. Para más detalles acerca de las clases de LH se sugiere consultar las notas de campo disponibles en el anexo nº1.

9.5. La cuarta dimensión: El conocimiento lingüístico-cultural y las actitudes de los hablantes de herencia

Nos pareció relevante investigar y describir el conocimiento lingüístico-cultural que poseen los niños participantes sobre la LH, además de sus estrategias para hablar o aprender el portugués y actitudes frente a esta lengua.. Creemos que esta dimensión ofrece indicios válidos sobre cómo planificar las estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua de herencia a un grupo con semejantes características. Por esta razón, utilizamos como datos complementarios a las observaciones de campo y las entrevistas, las actividades de clase realizadas por los niños durante la investigación en campo.

Los datos relacionados con esta dimensión son los que efectivamente orientarán la elección de estrategias y contenidos a ser enseñados. En primer lugar, respecto a las características lingüísticas, se ha percibido que, conforme los estudios previos sobre los hablantes de herencia, (Cummins, 2005, Polinsky Y Kagan (2007), todos los participantes del caso aprendieron el portugués desde su nacimiento, aunque con distintos niveles de input. También se puede afirmar que los niños poseen todas las características citadas por Zyzik (2016) respecto a los hablantes de herencia, con la excepción del bilingüismo en diferentes grados, dado que este contexto todos los HH son mínimamente trilingües.

En segundo lugar, se pudo comprobar la relación entre input, competencia comunicativa y preferencias lingüísticas, uno de los factores propuestos por Montrul

(2016). Todos los niños participantes que han recibido inputs en portugués desde su nacimiento son los que son capaces no solamente de comprender, sino también comunicarse en este idioma con diferentes grados de fluidez. El hecho es que la instrucción de la lengua de herencia se realiza especialmente en el ámbito familiar, de acuerdo con Carreira (2014), en clase es necesario tener presente que las estrategias de enseñanza de la lengua de herencia se ocupan de incrementar y perfeccionar el bagaje lingüístico ya recibido en casa por medio de la adquisición temprana y no partir de los fundamentos lingüísticos básicos como en las clases de lengua extranjera, por ejemplo.

A continuación, se diseñará un panorama de las actitudes y conocimientos de los participantes del caso, a fin de definir sus necesidades de aprendizaje a ser satisfechos en el plan de estrategias que se elaborará a partir de estos datos:

9.5.1. Actitudes del alumnado frente al PLH

De acuerdo con Aguilera (2008) en Ortiz Álvarez (2016), las actitudes lingüísticas se conforman por tres elementos clave: las creencias, la valoración y la conducta de los individuos. En el caso de los hablantes de herencia, hemos encontrado que la valoración y las creencias de los participantes son en general positivas e íntimamente vinculadas a las actitudes de sus familiares. Respecto a la conducta, esta puede presentarse de forma negativa en algunos momentos relacionados con la clase de PLH y no con la lengua o la cultura en sí. A continuación detallamos los datos encontrados:

Durante los meses en que realizamos la investigación, los niños demostraron en más de una oportunidad, un cierto rechazo por ir a clase, los sábados por la mañana, por motivos de cansancio, como relata el alumno D:

OC, 1:46	<i>Uno de los alumnos menciona que no quería venir, pues está cansado.</i>
OC, 1:41	<i>Percibo que los alumnos están un poco desanimados. Los niños no quieren hablar mucho y les pregunto qué pasa. Monica dice: - Tenho sono (tengo sueño).</i>

Respecto a la actitud lingüística, se observan actitudes de resistencia al uso de la lengua portuguesa en clase por parte del alumnado, relacionada con la dificultad encontrada en la realización de alguna tarea, especialmente las que exigen vocabulario en la lengua portuguesa:

OC, 1:3	<i>Hay resistencia de 3 alumnos, puesto que no se acuerdan de algunas palabras y no quieren parar para pensar, así que eligen reportarse en castellano.</i>
OC, 1:27	<i>Las palabras que salen en el juego es “vaca, vulcão, viento (para referirse a “vento”) y pronto se acaban las opciones. Intento ayudarles, pero percibo que se están desanimando con el grado de dificultad de la actividad</i>
OC,1:38	<i>Percibo que algunos dibujan, otros escriben el nombre de la oveja y otros aún no quieren hacer la actividad porque afirman que es muy difícil.</i>

La resistencia de los niños respecto al uso de la lengua portuguesa para comunicarse en las clases de PLH se relaciona con su falta de vocabulario. La dificultad en expresarse es uno de las principales razones para que se evite, o incluso se resista al uso de la lengua. Para potenciar el conocimiento que poseen en las otras dos lenguas hermanas y promover la adquisición de nuevo vocabulario por medio de la Zona de Desarrollo Próximo, (Vygotski, 2009), son necesarias estrategias que partan del conocimiento general que ya posean los niños para promover el conocimiento particular

de la lengua portuguesa (Carreira, 2016), posibilitando, por ejemplo, el incremento de vocabulario en esta lengua.

También se registran actitudes pro activas por parte del alumnado, relacionada con sus intereses o habilidades personales, como expresan en las citas que se recogen en los siguientes momentos:

OC, 1:5	<i>Seis de los nueve alumnos han ido a Brasil a visitar sus familias, de manera que estaban ansiosos por compartir las experiencias vividas allí.</i>
OC, 1:26	<i>Los alumnos se animan con el juego.</i>
OC, 1:66	<i>Inés, que está en primero de primaria en el colegio y lee bien, se ofrece para leer en voz alta los materiales necesarios.</i>
OC, 1:13	<i>Los alumnos se concentran y participan, ayudando a la profesora a marcar con bolitas de papel en el mapa la localización de los volcanes.</i>

Por otra parte, la motivación presentada como una actitud positiva frente al uso de la lengua de herencia se ha denotado en momentos en los cuales los niños podían compartir experiencias personales de forma oral en clase, en consonancia con los estudios de Poersch (1995) que comprueban que el prestigio que se da a la lengua, también está relacionado a la actitud lingüística. En el caso de un ambiente en el que se valore la lengua y la cultura brasileña, es más probable que los niños se sientan más cómodos y apreciados por comunicarse en este idioma.

Otro factor relacionado con la motivación de los alumnos son sus habilidades comunicativas personales, dada la heterogeneidad del contexto, los alumnos presentan distintos esfuerzos y necesidades de aprendizaje, y demuestran mayor motivación en las que tienen más facilidad. Por ello, es imperativo promover estrategias que aborden

los diferentes ámbitos de la competencia comunicativa y puedan ser realizadas por alumnos con distintos niveles de dominio lingüístico.

9.5.2. Competencia comunicativa y estrategias de comunicación del alumnado

Con relación a las dificultades y necesidades de aprendizaje respecto a la lectura y la escritura, fue necesario identificar primeramente si las dificultades presentadas por los niños se referían a transferencias lingüísticas o a distintos momentos de alfabetización.⁵⁴ Ferreiro (1991), explica que:

“para adquirir nuevos conocimientos, los niños tratan de asimilar información suministrada por el medio ambiente, pero cuando la información nueva es imposible de asimilar, con mucha frecuencia se ven obligados a rechazarla, [...] tratan de dar sentido al conjunto de datos que han recogido.” (p.22)

Por lo tanto, fue imprescindible analizar tanto el discurso como los materiales de clase conscientes de esta diferencia, dada la edad de alfabetización de estos niños. Asimismo, se pudo detectar en diferentes momentos de la investigación, por medio de las observaciones de clase y los materiales escritos, transferencias dentro de los niveles lingüísticos (morfosintáctico, léxico-semántico y fonético-fonológico), que serán compartidas en las evidencias seleccionadas.

Las transferencias en el ámbito morfosintáctico en este grupo se presentaron especialmente en la categoría “pronombres”, adjetivos y verbos. En la primera evidencia, la transferencia se relaciona con la “colocación pronominal”, cuyas estructuras del castellano y catalán son semejantes y, dado que son reforzadas en la escuela, se ha denotado mayor dificultad en este nivel lingüístico:

⁵⁴ Por momentos de alfabetización se entienden los niveles de lectoescritura “pre silábicos, silábico, silábico alfabético y alfabético” discutidos por Ferreiro y Teberosky en Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.

EV.3	CD5	La idea de poder siendo expresada con la estructura morfosintáctica de la lengua castellana *se pode	*J – Eu tenho um livro de sushis, mas... mas também se pode fazer , mas [...]
------	-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

La segunda evidencia recoge un ejemplo de dificultad con la categoría adjetivos, respecto a los superlativos:

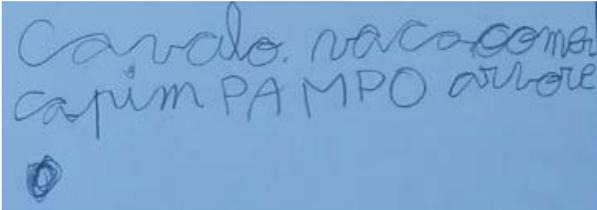
EV.4	CD5	La expresión melhor en portugués descrita con la forma adjetivada del castellano y catalán *mais bom	*[...]o sushi mais bom é o que faz, que você pega um sushi com carinho[...]
------	-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

La expresión **mais bom*, también puede ser identificada como una transferencia catalán y del castellano, puesto que el adjetivo comparativo en portugués sería escrito como *melhor*, distinto al catalán, (*més bó*) y al castellano (más bueno).

En el último ejemplo, se selecciona un ejemplo que presenta una interferencia no concretamente de un verbo (verbo ser) sino de una expresión muy usual en el vocabulario infantil en principios de cuentos.

EV.15	CD5	La expresión Era uma vez expresada con la forma en castellano *Érase uma vez...	* Érase uma vez um dragão que vivia numas montanhas
-------	-----	---------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

Los enunciados de Bowles (2011) sobre los conocimientos implícitos y explícitos de los hablantes de herencia son corroborados en este estudio, especialmente por lo que se refiere a la estructura formal de la lengua. Tal como expresa el autor, la facilidad en realizar una narración oral y la dificultad en realizar la narración de manera escrita, fue confirmada. Tanto con respecto a la narración espontánea, como en el caso del juego propuesto en la actividad nº 1, como en el caso de la actividad nº 6, que proponía una narración más elaborada exigiendo una traducción desde el contenido original no tuvieron el mismo éxito en una actividad escrita, como se presentan en las evidencias a continuación:

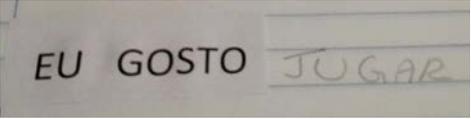
EV.35	CL2 – CL4- CL5	Recoge todas las palabras de las imágenes pero no es capaz de conectarlas con coherencia. ⁵⁵	
-------	-------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

En esta primera evidencia se denota que el alumno simplemente redacta las palabras que tenía como soporte en la actividad. Asimismo, analizando que es capaz de escribir

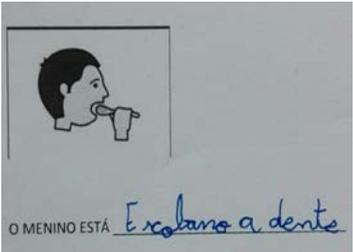
⁵⁵ Analizando que es capaz de escribir con las letras cursivas (ver Ferreiro e Teberosky) se puede predecir que este alumno esté ya alfabetizado, por lo que la dificultad puede ser de orden morfosintáctica en la lengua portuguesa.

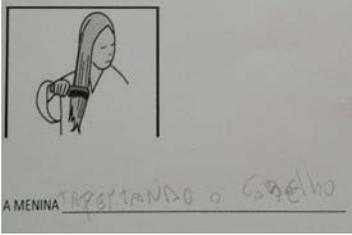
con las letras cursivas se puede predecir que este alumno esté ya alfabetizado, (Ferreiro e Teberosky, 1999), por lo que la dificultad que tiene está relacionada con los verbo y el orden morfosintáctico de la lengua portuguesa.

Respecto a los verbos, también se recoge en la evidencia que sigue, la dificultad con los verbos reflexivos, distintos en catalán y castellano en portugués:

EV.9	CL5	<p>Verbo gostar con prep. “de” escrito sin preposición. *Eu gosto jogar. Verbo jogar escrito en su forma en catalán y castellano *jugar.</p>	
------	-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

Asimismo, es interesante observar que en la actividad nº 4, en la que también se trabajan los verbos reflexivos en portugués, se presentan menos dificultades, como se presentan en las evidencias a continuación:

EV.11	CL4	<p>La palabra escovando está escrita *escobano.</p>	
-------	-----	-----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

EV.12	CL4	La palabra <i>cabelo</i> escrita como *cabelho	
-------	-----	------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

En los dos casos, aunque presenten errores ortográficos, la estructura de la frase esta perfecta. Inferimos que el hecho de que se traten de acciones cotidianas, realizadas en el ámbito familiar, ratifican el discurso de los familiares que alegan hablar en portugués con los hijos.

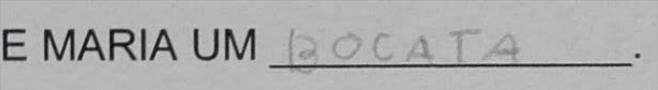
Una vez delimitadas las principales diferencias morfosintácticas entre los tres idiomas, deberán ser elaboradas y aplicadas estrategias que promuevan la comparación de estructuras y que posibiliten la toma de consciencia sobre las diferencias en este ámbito tienden a prevenir errores futuros. Asimismo, dada las evidencias, se deduce que se deben proponer estrategias que busquen enseñar la morfosintaxis del portugués, partiendo de los elementos cotidianos, que son los que más dominan los HH, hacia estructuras más complejas y con las que están menos familiarizados.

En el ámbito léxico se identificaron especialmente transferencias relacionadas con el vocabulario infantil. Esto se da porque esta clase de vocabulario es utilizada principalmente en contextos distintos al familiar, con otros niños de habla hispano-catalana. Otra categoría que se destaca dentro del ámbito léxico son las marcas infantiles, internalizadas a través de los medios como la tele, los catálogos de las tiendas, la radio, y de la convivencia con otros niños en el ámbito escolar y social. En este nivel hemos encontrado evidencia tanto en los materiales escritos como en las observaciones de clase:

OC, 1:27	<i>Las palabras que salen en el juego es “vaca, vulcão, viento (para referirse a “vento”) y pronto se acaban las opciones. Intento ayudarles, pero percibo que se están desanimando con el grado de dificultad de la actividad.</i>
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta primera evidencia se recoge en un juego en el que los niños deberían decir palabras que empezaran con la letra v. La letra ha sido elegida adrede en función del contenido que estaba siendo trabajado (volcanes), además de la diferencia entre los fonemas que representan esta letra en catalán y castellano.

EV 24	CL3	la palabra balanço escrita como *colupio.	
-------	-----	-------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

EV.26	CL3	la sanduíche escrita como *bocata.	
-------	-----	------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

En las evidencias 24 y 26, lo que ocurre es la transferencia de sus conocimientos en castellano para responder a la tarea. Se puede inferir que los niños no han recibido input suficiente sobre este vocabulario a punto de ni intentar escribirlas en portugués y transferir directamente la forma en castellano.

EV.30	CL3	La palabra cachorro es escrita en su forma en castellano, asimismo con la falta de una "r"	
-------	-----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

		*pero.	
--	--	--------	--

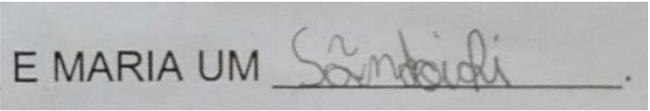
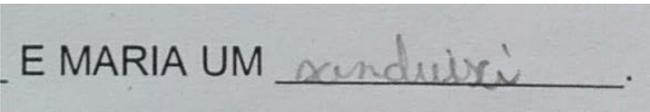
En la evidencia nº30, seleccionada desde un autodictado, también se observa interferencia de orden léxica. El alumno escribe “pero”, para referirse a “perro”, cuando la palabra correcta es *cachorro*. El error ortográfico no se trata de transferencia y se denota también en la palabra Burro (escrito “buro”), que puesto que se escribe igual en castellano, demuestra la falta de conocimiento sobre el dígrafo “rr”.

En las tres situaciones, se denota que los alumnos utilizan el vocabulario que poseen en otro idioma para realizar las tareas en portugués. No hubo ninguna actividad no realizada o parcialmente realizada, de forma que este grupo demostró ser pro activo en resolver sus tareas.

Además, el alto grado de semejanzas léxicas entre el portugués, el catalán y el castellano (Andrade Neta, 2000) genera mayor facilidad de comprensión, con excepción del campo heterosemántico, en que son falsos amigos con significados distintos, pero con esta categoría, no nos hemos encontrado con ninguna evidencia, en razón del input temprano, marcando la diferencia en la enseñanza de lenguas afines con los hablantes de lengua extranjera, que suelen demostrar dificultades en esta categoría en concreto. Henriques (2000).

Las demás categorías (heterotónicos y heterogénicos) pueden suscitar errores de expresión oral y escrita. Sin embargo, no afectan concretamente el ámbito de la comprensión, lo que no supone problemas de comunicación, y por lo tanto, es una barrera lingüística con mayor facilidad de fosilización. Las estrategias que marquen las diferencias entre los falsos amigos en este ámbito, en un primer momento en el ámbito oral, por medio de expresiones de uso auténtico de los niños, es el camino para que aprendan nuevas palabras no utilizadas en las lenguas castellana y catalana y, además, para que posteriormente, se reduzcan los errores escritos respecto a las diferencias de género y tonicidad.

Se han identificado dificultades en el ámbito ortográfico, sin embargo, no se han registrado transferencias lingüísticas. Las dificultades ortográficas están relacionadas con el momento de adquisición de lectura y escritura, en consonancia con los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979). En las actividades analizadas, se denotó que los errores eran, en realidad, evidencias de los momentos de alfabetización silábicos y silábicos alfabéticos ⁵⁶ en los que se encontraban los niños en el momento del estudio.

EV.22	CL5	la palabra <i>sanduíche</i> escrita como * <i>sãndoichi</i> .	
EV.23	CL5	la palabra <i>sanduíche</i> escrita como * <i>sanduixi</i>	

Es interesante verificar en la evidencia nº22 que debido a la fase de alfabetización y la correspondencia fonema grafema, el alumno había acabado de escribir correctamente la palabra *maçã* (*manzana*) y dado que la sílaba -san- de *sanduíche* representa el mismo fonema, el alumno opta por escribir con el acento ~ que representa la nasalidad de la sílaba.

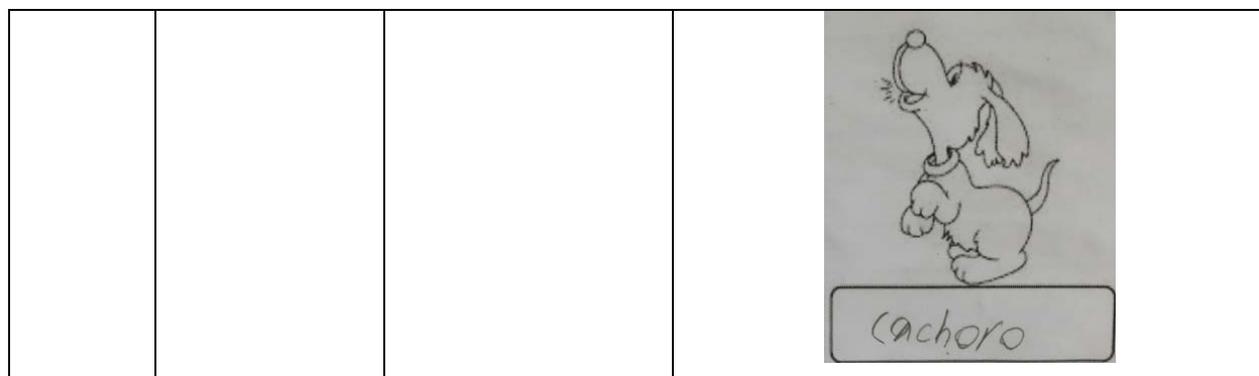
EV.34	CL5	La palabra gato escrita como *gao	
-------	-----	-----------------------------------	--

					
--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------	--

Es interesante percibir que en la actividad de nivel R, las evidencias nº 31 y 35 no se relacionan con errores de orden lingüísticos, sino con el momento de alfabetización de este alumno, que transita entre los niveles silábico alfabético y alfabético, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky, 1979).

También nos hemos encontrado con otra situación relacionada con el ámbito ortográfico, en la que en realidad puede tener relación con el conocimiento del nivel fonético y fonológico:

EV.32	CL4	La palabra burro escrita como *buro	
EV.33	CL4	La palabra cachorro escrita como *cachorro	



Este error ortográfico puede estar realizado con la correspondencia fonémica relacionada con el fonema /r/. Dado que en catalán y castellano la r es vibrante, la alumna, al leer la palabra como si el r fuese el fonema /x/, pero sabiendo que se escribe con “r” decide por escribir las palabras con solo un “r”

Con estos datos, se puede trabajar los sonidos con contraste/comparación y búsqueda de semejanzas ortográficas entre el castellano, catalán y portugués para que se consolide la alfabetización en los tres idiomas de forma concomitante.

En el ámbito fonético-fonológico hemos comprobado que también son las principales semejanzas y diferencias descritas en el capítulo 6, las que representan dificultad de avance en la lengua portuguesa.

OC, 1:16	<i>Se observa que los alumnos leen correctamente, sin embargo, el sonido de la letra v, sale como una b, influencia de la lengua castellana.</i>
----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En el nivel semántico no se han detectado interferencias o dificultades de comprensión de determinada situación. Atribuimos este hecho a la adquisición temprana y a la comunicación continua en portugués con las familias y otras esferas sociales, que contribuyen en este aprendizaje.

Respecto a la competencia intercultural, consideramos interesante destacar las diferentes demostraciones de esta competencia en niños en edad tan temprana. Atribuimos esta competencia al convivio entre lenguas y culturas y la diversidad que supone sus entornos y su propia historia. A continuación, compartimos dos frases que reflejan esta competencia.

OC, 1:10	<i>Algunos alumnos consiguen establecer una relación con la palabra volcà o volcán en catalán y castellano</i>
OC, 1:32	<i>[...] con el grupo concordamos que María es un nombre que está en muchos países</i>

Los dos fragmentos seleccionados son situaciones típicas de las clases de PLH que se han repetido en diferentes momentos de la investigación. El contraste realizado por los propios alumnos, que se relacionan con la competencia CI2 – Identificar semejanzas y diferencias entre el portugués y las demás lenguas aprendidas en la escuela y la competencia CI3 – Reconocer y aprender las formas básicas de relación social en otras lenguas y culturas próximas de acuerdo con la situación comunicativa.

El hecho de que estén insertos en un contexto de lenguas en contacto y que sean conscientes de su origen y bagaje cultural diverso posibilita la reflexión y la búsqueda por el contraste. Sea en el ámbito lingüístico o en el ámbito cultural, los hablantes de herencia poseen una facilidad innata para la adaptación y comprensión de fenómenos desde diferentes perspectivas. Así, el profesor de PLH es el que deberá estar preparado para mediar esta competencia intercultural, puesto que en este grupo se desveló como una fortaleza de los HH, que han demostrado haberla adquirido, sin instrucción.

Así, a modo de síntesis, las principales necesidades de competencia comunicativa de estos niños pueden ser visualizadas en la figura a continuación:

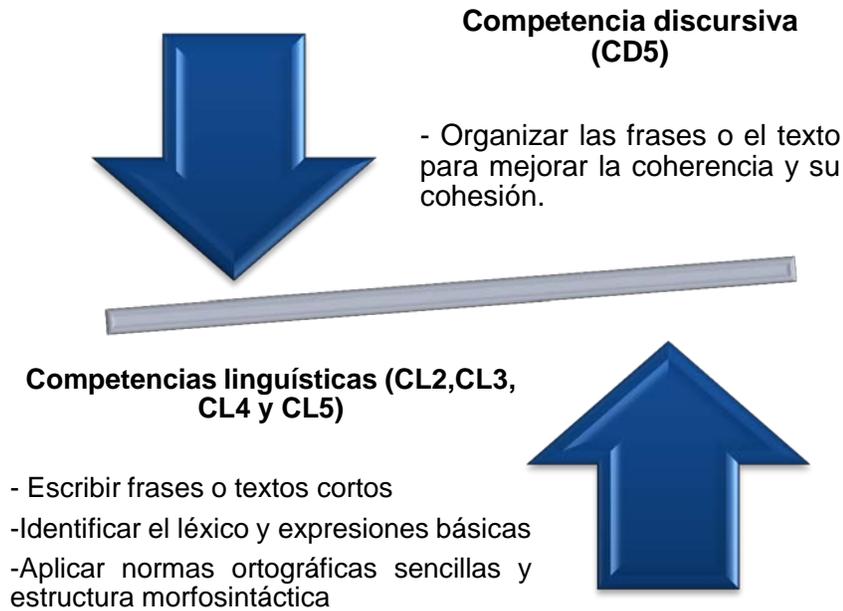


Figura nº 28: Necesidades de aprendizaje de los HH x competencia.

9.5.3. Estrategias de comunicación en portugués

La pretensión de conocer las estrategias elegidas por los alumnos del caso para comunicarse en portugués cobra relevancia en el campo de las estrategias de aprendizaje utilizadas por este grupo. De acuerdo con Oxford (1990), Chamot & O'Malley (1990) y Cohen (1990), la estrategia utilizada se convierte en una estrategia de aprendizaje cuando la elección es consciente. Aunque este estudio tiene su enfoque en las estrategias de enseñanza, futuros estudios sobre cómo aprenden los hablantes de herencia pueden ser apoyados por datos como los que mostraremos. Por esta razón, identificar las estrategias utilizadas voluntariamente por los niños con estas características lingüísticas-culturales, para solucionar problemas de comunicación oral y escrita, es una manera de analizar de qué manera mejor aprenden los hablantes de herencia y por otra parte, cuáles serían las estrategias que podrían ser enseñadas para complementar las que ya conocen y aplican.

De acuerdo con los familiares entrevistados, la aplicación de recursos lingüísticos de los idiomas que más dominan para establecer la comunicación en portugués es una estrategia aplicada en la totalidad del caso. Esta táctica confirma los aportes de Arabski (2006) sobre la relación entre la cercanía de los sistemas lingüísticos y la intensidad de las transferencias. En este caso específico, es el principal recurso debido a la proximidad del idioma de herencia y de los idiomas de entorno que facilitan la comprensión y por ende, la comunicación y el refuerzo de la utilización de las transferencias entre las lenguas.

También se ha se destacado por los familiares como estrategia utilizada por los niños la asociación de palabras e ideas, por medio de traducciones, creación y transformación. Estas estrategias utilizadas por estos niños se encuadran en la dimensión cognitiva del Modelo de Autorregulación del Aprendizaje de Lenguas (Oxford, 2011). Además, se pudo observar por medio del relato de los padres y de las observaciones de clase, que los niños también utilizan algunas metaestrategias previstas en este mismo modelo de Oxford (2011), especialmente en la dimensión cognitiva y sociocultural, por medio de comparaciones entre los idiomas y sus respectivas culturas, realizadas y cuestionadas constantemente por ellos.

Respecto al grado de competencia comunicativa que posee el alumnado en portugués, los padres mencionan que algunas veces se sorprenden con el nivel de conocimiento en lengua portuguesa que demuestran los hijos, superior al esperado, como expresa el familiar de los alumnos C y F:

ENT, 11:15	<i>Eu penso, isso vai ser difícil, porém as vezes também é uma questão delas, que a gente começa a conversar e eu penso, como é que elas sabem essa palavra?</i>
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ENT, 9:17	<i>[...] às vezes, quando são livros em catalão ou em castelhano, eu leio em português mesmo assim, eu vou traduzindo pro português, e foi tão engraçado porque isso deve fazer o que, umas tres semanas que a gente tava aqui lendo algum livro que não era em português e que eu tava lendo em português a historia que tava escrita em castelhano e ela disse, eu quero ler também e eu disse, ta bom, então lê, ela começou a fazer a tradução do que tava lendo...risos..</i>
-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Los padres también ejemplifican algunas estrategias que utilizan los niños para el uso del portugués en su día a día, que incluye el uso de los conocimientos en castellano o catalán para escribir en portugués, la creación y transformación de palabras:

ENT, 12:11	<i>O que elas usam é a fonética espanhola pra escrever em português, umas coisas super engraçadas</i>
ENT, 12:13	<i>[...] isso é um problema da nossa língua, a correspondência fonética é muito diferente., risos. Nós estamos nisso agora, o som do “o”, termina com “l”, mas fala como “u”, eles ficam olhando..risos..mas é um momento de alfabetização, é um momento de alfabetização, dessa fase, não é porque elas falam espanhol..a diferente é que a correspondência é outra.</i>
ENT, 11:4	<i>É certo que elas criam palavras, que elas transformam palavras, elas buscam.</i>

9.5.3. Vínculo afectivo-cultural con Brasil

Creemos que el vínculo afectivo y cultural es el punto de partida en la planificación de la enseñanza de una lengua de herencia. Más que conocer sus necesidades de aprendizaje, consideramos esencial desvelar las representaciones de la lengua y cultura de Brasil que los alumnos llevan consigo. Como última metacategoría a analizar en esta dimensión, nos interesaba conocer el tipo de vínculo que poseen los participantes con la lengua y cultura brasileña.

En líneas generales, los familiares destacan los viajes a Brasil, las visitas de amigos brasileños y la convivencia con la familia brasileña en general, tanto por medio de visitas como por medios electrónicos como, por ejemplo, el *Skype*⁵⁷, como los principales soportes en la construcción y mantenimiento de los lazos afectivos con Brasil.

En primer lugar, se confirma por medio de las entrevistas, que los niños participantes han estado en Brasil, al menos una vez. Todos los familiares entrevistados admitieron que ninguna estrategia de transmisión supera un viaje al Brasil y el contacto humano con los familiares. Uno de los familiares relata que fue el primer viaje a Brasil que realmente provocó la tomada de consciencia de los hijos sobre la importancia de saber hablar portugués en un contexto en el que solo se habla este idioma.

ENT, 12:8	<i>É verdade que também elas começaram a usar o português, usar de verdade depois da primeira viagem que elas fizeram, que aí começaram a usar a língua, com três anos, aí começaram a usar o português. Não sei se não tivéssemos ido ao Brasil se teria funcionado.</i>
-----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁵⁷ El Skype es una aplicación utilizada por la web para realizar llamadas y videoconferencias. Disponible en: www.skype.com

De acuerdo con las familias, los viajes a Brasil y las visitas de los familiares brasileños, son importantes tanto en la tomada de consciencia sobre la importancia de saber portugués como en el incremento en la cantidad y calidad de uso de esta lengua, como se observa en la siguiente cita:

ENT, 9:12	<i>Minha mae esteve aqui nas ferias, da metade de agosto a metade de setembro, faz um mês que ela foi embora, então com a minha mãe aqui, dentro de casa na vida deles, eles vão usar muito mais o português, e claro, minha mãe foi embora, ainda ta aqui um pouco essa presença dela, esses usos em português.</i>
-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El contacto con los familiares a distancia también es un medio encontrado por las familias para fortalecer el vínculo:

ENT, 11:6	<i>Eu tenho a minha família toda ali, então esse nosso laço, só tem uma maneira de a gente ter uma conexão, é o idioma, não tem outra maneira, porque o contato físico não existe, nos não nos vemos, não nos visitamos, não nos tocamos, não nos abraçamos e se a gente não estabelecer isso não tem nem afinidade, porque elas sabem que a avó Maria existe, mas se elas não falarem com a vó Maria, a vó Maria desaparece ou deixa..não existiu nunca.</i>
ENT, 12:3	<i>Ao Brasil nós vamos uma vez cada dois anos, e fora do Brasil, minha irmã agora ta morando na Inglaterra, mas tava morando em Portugal antes e nos vemos todos os anos. E agora é mais fácil podemos usar a tecnologia novas de vídeo chamadas, então falamos com a vó, com os primos, uns amigos meus que elas conhecem, em sentido que sempre estão em contato com a família do Brasil.</i>

Por lo tanto, en las clases se pueden explorar las memorias construidas por los niños a través de los viajes, de las visitas de los familiares brasileños y aun de las conversaciones constituidas en este idioma y también promover el contacto con más contextos de habla portuguesa, tales como asociaciones, eventos culturales, artísticos o demás interlocutores distintos a los familiares y profesores.

Este dato pudo ser confirmado por medio de las notas de campo, a través de los relatos de los niños sobre sus experiencias vividas allá, compartidas en clase. Entre estas experiencias se destacan conocimientos como se presentan en las frases de los alumnos D, B y G, a continuación:

OC, 1:33	<i>No Brasil não tem roupas de lã, porque lá faz muito calor (En Brasil no hay ropas de lana porque allá hace mucho calor).</i>
OC. 1:34	<i>Sim que tem, porque no Guarujá também faz frio no inverno. (Sí que hay, porque en Guarujá (ciudad de la provincia de São Paulo) también hace frío en invierno. Quando fomos no verão aqui, lá fazia frio.</i>
OC, 1:61	<i>Mi abuelo también es de Corinthians, (un club de fútbol brasileño) como mi padre y yo. Quando vamos a Brasil, mi abuelo y mi padre y yo vamos a ver algún partido, me encanta! Aunque también soy del Barça y me gusta más Messi que Neymar.</i>
OC, 1:62	<i>Eu sou Madrid como meu pai e no Brasil eu sou do Santos, como minha mãe. Meu tio já me levou para ver um partido. (Yo soy de Madrid como mi padre y en Brasil soy Santos, como mi madre. Mi tío ya me llevó a asistir un partido allí).</i>

Respecto a la identidad brasileña, las familias resaltan que sus hijos demuestran su identificación con Brasil, sea por medio de símbolos, como la bandera u otros elementos que puedan estar asociados al país, como también con fotos, con los

colores de la bandera o con personajes brasileños conocidos, por ejemplo, jugadores de futbol que viven en España.

Los padres destacan que sus hijos se sienten identificados a Brasil y exponen algunos ejemplos, como comenta el padre de los alumnos C y F:

ENT, 11:17	<i>Elas sempre se sentem muito identificadas com o Brasil. Então qualquer coisa que elas percebam que pode estar associado ao Brasil, elas sempre falam.</i>
ENT, 11:18	<i>Se sentem identificadas, agora fizeram as Olimpíadas e elas ficavam ..queriam ver os jogos do Brasil, elas se sentem bastante identificadas, eu acho que se elas se isso nao se perder, elas vao se sentir bastante brasileiras.</i>

De acuerdo con Hall (2006), la identidad nacional solamente se constituye cuando es representada por un conjunto de significados, culturas y símbolos. El padre de los alumnos B e I ejemplifica la relación con uno de los símbolos más representativos, la bandera nacional:

ENT, 12:18	<i>Sempre que tem uma bandeira do Brasil, elas vêm de longe, na televisão, em tudo quanto é lugar, pai..olha a bandeira do Brasil.</i>
------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Es importante destacar que debido a la naturaleza del estudio de caso, las estrategias que se propondrán están dirigidas a este grupo de alumnos o a grupos con características semejantes. Las estrategias estarán condicionadas al contexto que se presenta, a las necesidades de aprendizaje, a las expectativas de las familias y a las competencias que se estableció como objetivos de enseñanza y aprendizaje para el portugués como lengua de herencia.

9.6. Hacia los indicadores para el plan de estrategias didácticas

Una vez presentados y discutidos los resultados de las cuatro dimensiones que componen este estudio, hemos podido elaborar un panorama del caso y una aproximación a los elementos que deben contemplar el plan de estrategias. Así, podemos concluir que los hablantes de herencia participantes del caso:

- ✚ Reciben, en su mayoría, el soporte de la familia para el aprendizaje de la lengua de herencia;
- ✚ Viven en un contexto sociolingüístico diverso y que les proporciona diferentes experiencias lingüísticas y culturales;
- ✚ Frecuentan clases que buscan integrar lengua y cultura desde una perspectiva intercultural e integradora a sus conocimientos lingüísticos previos;
- ✚ Demuestran como fortaleza la competencia intercultural;
- ✚ Necesitan recibir instrucción formal especial en los ámbitos morfosintáctico y en nivel léxico relacionado con el vocabulario infantil;
- ✚ Presentan dificultades ortográficas relacionadas con el momento de adquisición de la lectoescritura en general;
- ✚ Poseen vínculos afectivos y culturales con Brasil, que debe ser fomentados en clase a partir de una red simbólica de interpretación del mundo (Mendes, 2015) y de sus experiencias personales.
- ✚ Demuestran especial motivación por la tradición oral por medio de actividades lúdicas, como por ejemplo, la musicalización. (Jennings-Winterle, 2015).

- ✚ Conocen Brasil y tienen contacto con familiares que viven allí.
- ✚ Manifiestan identificación con Brasil a través de símbolos concretos.

CAPÍTULO 10.

EL PLAN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE PLH EN UN CONTEXTO HISPANO- CATALÁN

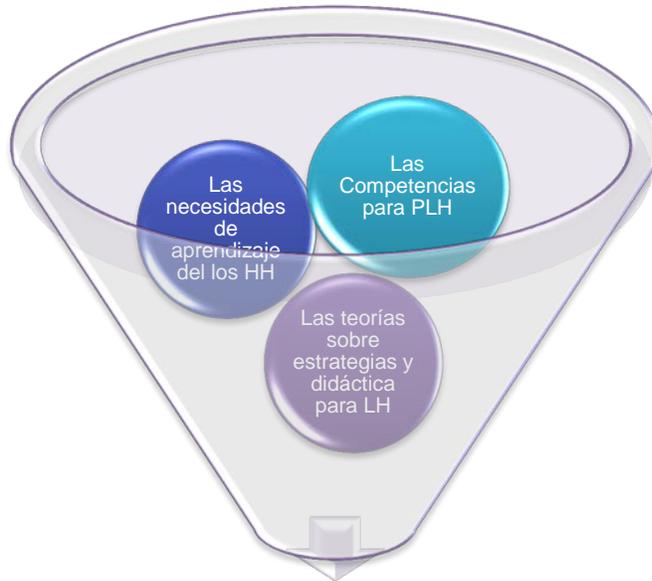
10.1. Introducción

Estamos de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002) cuando afirman que “la enseñanza es también en gran medida una autentica creación, y la tarea que le queda al docente para realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje.” (p.140).

Este capítulo presenta un plan de estrategias didácticas elaborado a partir de las necesidades de aprendizaje de los participantes del estudio de caso y los fundamentos teóricos relacionados con la didáctica y, concretamente, con la lengua de herencia. El plan tiene como objetivo contribuir con elementos para la construcción de una didáctica específica para el PLH, especialmente en un contexto de lenguas próximas.

Además, dada la intencionalidad pedagógica inherente a la aplicación de estrategias (De Avella, 2003), los objetivos orientativos de este plan serán las competencias para la enseñanza de PLH, creadas a partir del análisis y contraste entre las competencias para la enseñanza de lengua materna y lengua extranjera de la *Generalitat de Catalunya* con las competencias para la enseñanza de lengua portuguesa previstas en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* del Ministerio de la Educación brasileño

A modo de síntesis, las estrategias nacen de la integración de los siguientes elementos:



Estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de PLH

Figura n°29: Elementos que conformarán las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el PLH.

Conscientes de que las estrategias didácticas son el camino entre lo que se desea enseñar y con qué propósitos, hemos estructurado el capítulo en relación a dos elementos clave:

- Las estrategias didácticas para la enseñanza de PLH;
- Las estrategias y competencia comunicativa en PLH.

10.2. Las estrategias para enseñanza-aprendizaje de PLH

Como hemos aportado la definición que ahora retomamos, las estrategias de enseñanza son una “actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación” (Rajadell, 2001, p.478) las estrategias presentadas están dirigidos a los educadores de PLH y pretenden atender a la dimensión del saber, saber hacer y saber ser, detalladas en el capítulo 5.

Dada la diversidad bibliográfica respecto a la clasificación de las estrategias didácticas, hemos optado por la clasificación de Díaz Barriga y Hernández (2002), para fundamentar nuestra propuesta de estrategias. Asimismo y, en común acuerdo con Griffiths (2008), las estrategias que serán planteadas en este capítulo han pasado por una adaptación respecto al contexto, a las necesidades de los alumnos y a los objetivos de la enseñanza. Aunque no sean estrategias cerradas a un grupo meta, el plan está diseñado para acomodar inicialmente las características y necesidades del caso específico, sin la intención de generalizar la eficacia de su aplicación.

Respecto a las características generales del plan de estrategias, se priorizarán la participación de la familia, la ludicidad y la búsqueda por promover la motivación y el autoconfianza de los alumnos. Además, buscaremos presentar propuestas de actividades multinivel, es decir, que permita a niños con distintas competencias comunicativas realizar la misma actividad, con atención a la heterogeneidad presente en la clase de PLH.

Con relación a la organización del plan, las estrategias serán presentadas en función de los procesos cognitivos que buscan activar, organizadas de forma progresiva. Asimismo, aunque los autores Díaz Barriga y Hernández (2002) también agrupen las estrategias de acuerdo a su momento de aplicación, consideramos que para el contexto de clase de lengua de herencia, los momentos deben ser más flexibles, por lo que las estrategias pueden ser aplicadas en distintos momentos de la enseñanza,

siempre y cuando mantengan la coherencia en sus propósitos. Así, presentamos la clasificación de las estrategias de enseñanza más recomendadas a este contexto educativo y que rigen la elaboración de este plan:

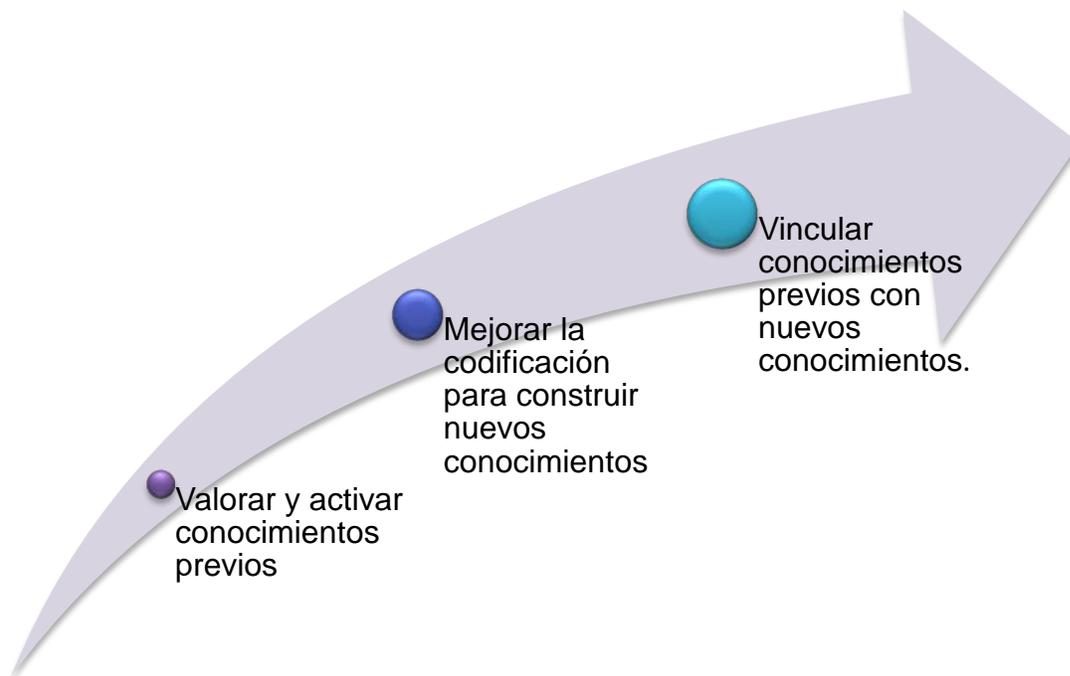


Figura nº 30: Clasificación de las estrategias de acuerdo con los procesos cognitivos desarrollados.

A continuación se presentarán las estrategias así como sugerencias de actividades para las clases de PLH:

10.2.1. Estrategias que valoren y activen los conocimientos previos

Tal y como expresa Rothman (2016), valorar los conocimientos que poseen los HH, es una de las maneras de potenciar su aprendizaje. Además, el hecho de que las experiencias de los niños sean el punto de partida para la planificación didáctica en LH, genera un ambiente de confianza y favorece la actitud positiva e implicación de los alumnos en las tareas propuestas.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje en LH pasa por la construcción de significado e vínculo con el conocimiento que se quiere enseñar, por lo que la motivación por el aprendizaje se convierte en pieza clave para el éxito en la enseñanza en esta modalidad. Montrul (2012)

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, la motivación de los niños se denota en momentos en los cuáles pueden compartir sus experiencias relacionadas con la lengua y cultura brasileña, a la vez de que puedan realizar actividades con un grado de dificultad coherente con su nivel cognitivo. A la menor señal de dificultad para realizar alguna tarea en el ámbito lingüístico o discursivo, los alumnos suelen expresar desánimo y rechazo por participar de las actividades de aprendizaje propuestas.

Por lo tanto, se debe ofrecer situaciones educativas en las que se active la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2009) y que por ende, les permita a los niños avanzar en sus conocimientos previos. Esta dinámica favorece el mantenimiento de cierto grado de motivación que permite la construcción de nuevos conocimientos de forma significativa.

Para responder a esta necesidad, se han buscado estrategias que posibilitaran este vínculo con los conocimientos previos y posibiliten el encuentro con el sentido para un nuevo aprendizaje. Dentro de esta primera clasificación, hemos seleccionado como estrategias para este fin educativo: *La actividad focal introductoria, la discusión guiada, el enunciado de objetivos y propósitos, y la interacción con la realidad.*

Las cuatro estrategias serán expuestas individualmente y, basados en los contenidos lingüísticos y culturales expresados en el subapartado anterior, se ofrecerán ejemplos contextualizados de actividad para cada una de las estrategias presentadas.

10.2.1.1. Actividad focal introductoria

La actividad focal es una estrategia que persigue atraer el interés de los alumnos a aprender nuevos contenidos, por medio de una propuesta inicial que les desafíe a buscar sus conocimientos existentes para solucionar una situación novedosa. A partir de la situación presentada, el profesor empieza a trabajar el contenido que desea. La ventaja de esta estrategia es el vínculo que los alumnos establecen con el contenido en función del desafío. A partir de ahí, es más probable que los conocimientos que se construyan a partir de esta tarea sean más significativos.

Para ello, se sugiere que esta estrategia sea aplicada en un breve periodo de tiempo, para que se mantenga la atención e interés en la propuesta.

Como ejemplo de actividad que utilice esta estrategia se destacan:

- **Actividad: *Fui ao mercado* - Modo de aplicación: Oral**

⁵⁸La actividad de aprendizaje n^o1 de este estudio, *Fui ao mercado*, es un ejemplo de esta estrategia. El profesor lanza un tema que los alumnos conocen, las compras y el mercado y luego, presenta el desafío de que tienen que hacer la compra en portugués. La actividad es presentada en forma de Juego de memoria, puesto que tienen que repetir oralmente lo que han mencionado sus compañeros y, además, incluir un ítem más en la lista. A pesar de que una de las dificultades presentadas sea la falta de vocabulario en algunos casos y que esta sea una de las razones por las que los niños demuestran falta de motivación, el hecho de que el juego sea llevado a cabo de forma oral y de forma rápida, la carencia es rápidamente suplida con la ayuda del profesor o de los compañeros. La propuesta es tomada como un desafío que favorece el

⁵⁸ Para mejor comprensión de esta estrategia/actividad, se sugiere consultar el audio de su aplicación en clase disponible en cd.

desarrollo de la competencia discursiva, además de incrementar el léxico en un campo semántico específico, dada la repetición de palabras y la búsqueda y el contraste con las palabras que ya conocen sobre este tema.

Esta actividad puede ser realizada con distintos campos semánticos de preferencia de los niños, como animales, espacios de ocio, vestimentas, tipos de juegos, etc.

- **Ayuda a un extranjero en Brasil – Modo de aplicación: Oral o escrita**

Esta actividad trabaja elementos de motivación y auto estima, además de provocar el acceso a conocimientos culturales y lingüísticos.

Puesto que los HH están acostumbrados a estar “aprendiendo” el portugués como lengua de herencia, porque no viven en Brasil, pero que, por otra parte, ya han estado en Brasil, tienen familia y recuerdos recientes vividos allí, esta actividad busca invertir el papel de “casi brasileños” en Brasil y asignarles a los HH el papel de referencia cultural e lingüística a un niño extranjero que necesita alguna información sobre este país.

La propuesta puede ser realizada de manera individual o en grupo y consiste en proponer al grupo que hay un niño de su cultura local que se irá a Brasil y no tiene ni elementos lingüísticos básicos para comunicarse, ni consciencia de lo que puede hacer o cómo comportarse. El profesor/mediador debe ofrecer la situación en forma de desafío, ratificando la importancia de que los HH conocen las dos culturas, dado su origen también brasileña y que pueden ayudar a cualquier persona que necesite ayuda con elementos relacionados con Brasil.

El refuerzo inicial en el auto estima de los niños minimiza eventuales dificultades lingüísticas o discursivas que sientan los niños y favorece un clima de trabajo en equipo, puesto que todos querrán dar sus sugerencia. La actividad debe tener una pauta establecida, como por ejemplo: Que sugerirías que viera esta persona? Cuáles las expresiones de cortesía debería saber? Si tuvieras que

escribir sus datos personales, ¿qué palabras más distintas debería conocer? Con referencias a los comportamientos culturales, hay diferencias con los de la cultura local?

Además de acceder los conocimientos de la lengua portuguesa, esta actividad favorece la reflexión sobre el comportamiento social tanto en el país de residencia como en Brasil y provoca el desarrollo de la competencia estratégica, por medio del análisis y del contraste entre las lenguas y culturas. Finalmente, esta tarea ofrece la posibilidad de que los niños compartan sus preferencias y sentimientos sobre lo vivido en Brasil, dado que son animados a dar sugerencias de lo que hacer en Brasil y por qué.

Nota: En el caso de que los niños ya estén alfabetizados, se puede proponer la tarea de forma escrita, con cartas y dibujos. La complejidad de la tarea depende del nivel del grupo.

10.2.1.2. Discusión guiada

La discusión guiada es la estrategia que, incita a los niños a posicionarse sobre determinado tema. Básicamente, el profesor expone un asunto de interés de grupo (el interés el que mantendrá la motivación e implicación en la actividad) y, a continuación, promueve una discusión guiada sobre este tema.

Puede que la discusión sea realizada con todo el grupo o también puede que se divida el grupo en dos y que los grupos deban argumentar en favor o en contra el tema.

Puesto que los alumnos necesitan comunicar sus ideas de forma oral, esta estrategia obliga a los alumnos a acceder a sus estructuras complejas de pensamiento, desde el pensar sobre el tema, reflexionar sobre ella, hasta posicionarse y luego organizar el discurso para comunicar lo que piensan de forma argumentada.

Para que tenga éxito, las discusiones deben ser aplicadas, inicialmente, a partir de temas familiares para los alumnos. Esto porque, el tema en esta estrategia no es un fin, sino el medio para propiciar la comunicación y el consecuente desarrollo de la competencia lingüística, estratégica y discursiva. La discusión guiada debe ser flexible y permitir que los alumnos también puedan plantear preguntas y es importante que al final de la discusión, se elabore un resumen de los temas discutidos a modo de cierre. Este resumen puede ser realizado de forma oral o escrita.

Como actividad que se apoye en esta estrategia se puede ejemplificar:

- **El tribunal:** La discusión por medio del debate es una de las actividades que instigan la formación y la puesta en común de opiniones personales y del grupo. En consonancia con las directrices de la estrategia, el mediador debe elegir un tema de interés de los alumnos. Esto porque les facilitará recopilar información ya existente sobre el tema. El foco de la actividad de debate es la competencia discursiva, dado que integra elementos lingüísticos y estratégicos.

También es posible enlazar los temas tratados en el debate con los contenidos culturales, que posibiliten recuperar las experiencias y conocimientos sobre la cultura de herencia, generando una actividad que integre lengua y cultura.

Es importante ratificar que la actividad de debate con niños debe ser realizada de forma contextualizada y adaptadas, considerando los límites cognitivos de argumentación propios de la edad. Asimismo, a partir de un diálogo informal en el que la participación de todos los alumnos es valorada y, que se establezca en común el propósito de la discusión, la discusión permite evaluar el grado de competencia discursiva que poseen los niños y ofrece un diagnóstico de elementos lingüísticos que pueden ser posteriormente, más trabajados en clase.

Para organizar esta actividad, el profesor/mediador debe dividir el grupo en dos, en el que una parte deberá argumentar a favor del tema y la otra parte en contra.

El mediador debe guiar la discusión para que se perca el propósito y animar a los alumnos a elaboraren sus argumentos para convencer a los demás. Los temas para el debate pueden ir desde la merienda en el colegio, como los videojuegos, las canciones, etc. También puede que se origine a partir de una noticia verdadera, que pueda ser abordada con un lenguaje sencillo y que les permita a los alumnos comprender y organizar el discurso en favor y en contra.

El profesor en este tipo de actividad debe registrar las intervenciones que no presenten la estructura o el léxico apropiado, pero no debe interrumpir el debate, sino que debe utilizar los registros para incorporar como contenidos lingüísticos en clases futuras.

Finalmente, tras agotarse los argumentos, el profesor/mediador puede encerrar el debate, proponiendo un resumen de los argumentos y de una conclusión entre el grande grupo.

10.2.1.3. El enunciado de objetivos y propósitos

La estrategia de enunciado de objetivos y propósitos busca regular las expectativas de los alumnos, por medio de la entrega de información sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto.

Con esta estrategia, el profesor/mediador comunica a los alumnos antes de iniciar el trabajo pedagógico, los contenidos que serán abordados, por cuáles procedimientos de enseñanza y lo que se espera que sepan al final de la lección.

Aparte de regular las expectativas de los alumnos, que ya sabrán lo que se espera que sepan, contribuye en la contextualización del contenido y de las tareas propuestas,

favorece el autoaprendizaje, puesto que el alumno sabe lo que se espera de él y por ende, tienen sus acciones guiadas a estos objetivos.

Para aplicarla, es importante que los alumnos comprendan la finalidad del aprendizaje propuesto para que le asignen sentido y atención. Además, es posible que los alumnos discutan sobre ello y concreten otros objetivos para este aprendizaje en virtud de su utilidad. Cuanto más implicados estén los niños en esta estrategia de finalidad, mejor serán sus procedimientos para lograrlos.

Este tipo de estrategia es útil especialmente para el ámbito lingüístico, en el que se pueden establecer objetivos concretos y que posibiliten una evaluación puntual del aprendizaje. También favorece la toma de consciencia respecto a los niveles lingüísticos (fonético y fonológico, léxico, semántico, ortográfico y morfosintáctico).

Además de actividades de enseñanza-aprendizaje específicas, también se puede proponer actividades con la estrategia de enunciar propósitos tales como:

- **Escribir una carta, invitación o postal:** Sea cual sea el producto de la actividad, la propuesta debe ser aclarada antes de su inicio. El profesor puede mencionar que el objetivo final de las actividades que se realizarán en clase es escribir una carta, una invitación o una postal e interrogará a los niños sobre qué creen que necesitan saber para hacerlo. Esta puesta en común de objetivos y espacio para que los niños opinen sobre lo que necesitan saber genera seguridad y organización mental entre los alumnos.

Dada la edad de alfabetización de los niños, es posible que los textos sean cortos y que los elementos textuales sean lingüísticamente sencillos. Sin embargo, lo importante es que los niños sepan con qué propósito aprenderán la estructura del texto, los conectores más utilizados, algunas estructuras morfosintácticas y ortográficas, etc.

Debido a que estos niños trabajen estos elementos en la escuela regular, en las lenguas mayoritarias, es posible partir de cómo ellos realizarían la tarea con los conocimientos que saben y luego pasar lo mencionado a la lengua portuguesa. Contrastar palabras o expresiones clave son fundamentales, pero es importante que estas afloren del habla de los alumnos, para no ofrecerles más información de la que necesitan. Para trabajar con el contraste en la lengua de herencia es esencial que el conocimiento a contrastar a partir de las lenguas del entorno, se presente a través de los niños y no por el profesor.

- **Organizar texto por medio de imágenes:** Esta actividad también nace de la estrategia de enunciar los propósitos. Es una actividad multinivel, en consonancia con la heterogeneidad de los grupos de PLH y permite que los niños establezcan los objetivos.

La actividad consiste en que el profesor/mediador ofrezca un soporte audiovisual (imágenes en papel, en el ordenador, comics o video) que no contenga texto o habla. Puede que las imágenes remonten una historia o puede que la historia ya esté creada sin texto. El profesor puede instigar a los alumnos a definir el objetivo de la actividad con las imágenes.

Probablemente, el objetivo elegido será crear una historia. A partir de este objetivo supuestamente decidido por el grupo de alumnos, el profesor puede interrogar sobre qué necesitan para crear la historia. Es posible elaborar una lista de contenidos, o simplemente una lista de tareas guiadas por el profesor para que los alumnos comprendan para qué aprenderán ciertos contenidos lingüísticos.

El hecho de que conozcan el propósito y puedan dar ideas para que el cuento se vaya construyendo, facilitará la enseñanza de los elementos lingüísticos formales, dado que los alumnos lo quieren aprender para alcanzar el objetivo

planteado en el principio de la actividad. Puede que esta tarea dure varias clases, dependiendo del momento de alfabetización en el que estén los alumnos. Para crear el cuento e incluso definir los elementos que necesitan para construirlo, los estudiantes deberán, obligatoriamente, acceder a sus conocimientos previos respecto a los cuentos. En este caso, alumnos que estén acostumbrados a escuchar cuentos en portugués demostrarán más facilidad discursiva y dificultades ortográficas, por ejemplo, mientras que otros necesitarán elementos básicos como en la expresión de partica “*Era uma vez*”. (Érase una vez)

La organización de esta tarea puede realizarse con todo el grupo de alumnos o en grupos heterogéneos en el que se encuentren niños con diferentes niveles de alfabetización o aún, con niños en el mismo nivel para identificar qué contenidos lingüísticos se debe trabajar en cada estadio de alfabetización.

10.2.1.4. Interacción con la realidad

La estrategia de interacción con la realidad es especialmente provechosa para el contexto de enseñanza de LH dada la necesidad de promover situaciones de comunicación auténticas en este idioma.

Su beneficio se denota en todos los niveles de la competencia comunicativa intercultural dada la necesidad de utilizar todo el conocimiento ya existente, sea lingüístico, discursivo, estratégico e intercultural y aplicarlo en las interacciones en la LH.

La interacción puede ser propuesta en contextos reales o simulados de comunicación y busca fomentar la interacción en la LH y su cultura. Puede que esta interacción se realice de forma unidireccional o recíproca, entre personas, objetivos o instituciones.

Este tipo de estrategia en la LH permite, además de proporcionar el contacto con diferentes interlocutores y, por ende, con las distintas variedades de la lengua portuguesa, incentivar el uso de la LH en situaciones reales de comunicación. Para hacerlo, los alumnos necesitarán retomar los conocimientos previos en portugués y buscar nuevos conocimientos lingüísticos. El hecho de que tengan como objetivo comunicarse con otros HH en distintos contextos, fomenta la motivación por la mejora comunicativa en la LH y contribuye en la construcción de su identidad personal.

Dado que el propósito inicial de las interacciones es acceder a los conocimientos previos, las actividades que se proponen a continuación dan énfasis a experiencias ya vividas en la LH.

- **Proyectos con otras instituciones de PLH:** Promover el contacto entre HH de diferentes contextos por medio de proyectos comunes es una de las actividades que mejor pueden implicar a los alumnos, dado el carácter realista de la propuesta. El punto de partida para esta actividad debe ser unir a los HPLH a partir de su origen brasileña, sin embargo, valorizando los diferentes bagajes culturales y lingüísticos que poseen estos HH en virtud de sus países de residencia.

La actividad de interacción entre diferentes HH debe tener un propósito claro para que los niños le asignen sentido. En los proyectos entre instituciones se pueden retomar conocimientos culturales acerca de Brasil y, además, promover un contraste entre esta cultura y la cultura local. En consonancia con Beaudrie et al (2009), el hecho de que los HH puedan compartir experiencias personalmente significativas en las clases de PLH reafirman el vínculo y el interés en el aprendizaje de la lengua y cultura de herencia.

Los proyectos pueden abordar las siguientes temáticas:

- *Las fechas conmemorativas del calendario brasileño, como son vividas en Brasil y cómo son vividas, si es que lo son, en el país de residencia:*

- Los elementos culturales tales como gastronomía, música, artes plásticas, literatura, etc.

- Temas actuales y de alcance mundial, como el calentamiento global, las guerras, el hambre, etc.

Dado que la cultura brasileña no es vivida diariamente entre los HPLH, las fechas conmemorativas no deben ser el principal objetivo en la transmisión de esta cultura, pero es un elemento fundamental en la comprensión sistémica del código cultural. Además, los intercambios sobre las percepciones sobre estas fechas y la comparación con el sistema cultural local propicia el fortalecimiento de los conocimientos ya adquiridos y nuevos conocimientos por medio del intercambio entre niños de misma origen con experiencias de vida distintas.

En el caso de los temas actuales y de alcance mundial es objetivo principal no es la transmisión y refuerzo de la cultura brasileña, sino propiciar espacios para el uso de la lengua en situaciones auténticas. Posicionarse de forma oral o escrita sobre temas que posiblemente son abordados en otras esferas sociales del HH es una manera de estimular su conocimiento metalingüístico, considerado el más dificultoso para los HH de acuerdo con Bowles (2011) y Ellis (2015). Este conocimiento se desarrollará a medida en que el alumno necesita pensar en otro idioma sobre un asunto que ya conoce y saber expresarlo de forma coherente en portugués.

- **Participación de las familias en el aula:** Considerada una de las piezas fundamentales en la enseñanza de una lengua y cultura de herencia, la familia y, concretamente, el familiar de origen brasileña, es la conexión entre el HH y el PLH. Promover la participación de la familia dentro y fuera de clase es la estrategia que mantiene la motivación de los niños y el vínculo con este idioma.

La implicación del padre o madre brasileña es lo que cobra sentido en que el niño esté en clase y desarrolle su competencia comunicativa en portugués. El aprendizaje significativo en LH pasa, obligatoriamente por el compromiso de la familia en la construcción de este vínculo entre pasado y presente. Ada y Baker (2001).

Para integrar a los padres en las actividades, hay diferentes propuestas, tales como:

- Actividades de pesquisa sobre temas trabajados en clase para realizar en casa con la familia.
- Conversación en clase sobre un tema en el que se pueda implicar a los padres, como por ejemplo, juegos de niños.
- Entrevistas con los padres sobre elementos culturales brasileños y experiencias vividas en Brasil para posterior relato oral por los alumnos en clase.
- Lectura de cuentos entre padres e hijos en portugués para todos en clase.
- Relato entre padres e hijos sobre una experiencia más significativa vivida en Brasil.
- Talleres varios relacionados con arte y gastronomía en los que participen padres e hijos.
- Espacios de diálogo entre temas generales, como por ejemplo, “las profesiones”, no vinculados a Brasil, pero realizados exclusivamente en portugués.

Aunque se plantee las actividades con la participación especialmente de los familiares de origen brasileño debido a las experiencias vividas allá, la participación del familiar no brasileño también propicia el fortalecimiento del sentimiento de integración y valorización de la LH con la lengua y cultura local, tan importante cuanto la LH.

- **Elementos culturales auténticos y que posean significados a los HH:** En común acuerdo con Carreira (2016), la instrucción de la LH debe partir de tareas auténticas con asignación de significado a los HH. El trabajo con elementos culturales brasileños representativos para los alumnos es un ejemplo de actividad de interacción, pero lineal. Es una actividad que proporciona al HH compartir elementos con los que se identifica, ha vivido alguna experiencia o simplemente, objetos con los que convive en su casa.

El propósito de este tipo de tarea es retomar el contacto inicial con la cultura aprendida en el ámbito familiar e vincularla con otros objetos compartidos entre el grupo en clase. Este tipo de actividad cobra fuerza con niños en edad de alfabetización en virtud de su momento cognitivo en el valoran los elementos concretos.

Así, incluir esta actividad dentro del proyecto temático, es otra manera de suscitar las memorias y el conocimiento que tienen los niños sobre determinado elemento cultural. Además, la valorización de este elemento que es importante para su familia, es otra manera de retomar el lazo y la motivación en seguir aprendiendo esta lengua y cultural.

Para aplicar esta actividad se pueden sugerir como temáticas:

- Objetos generales relacionados con Brasil que los niños puedan compartir su historia con el grupo.
- Objetos relacionados con una temática específica: música, arte plástica, literatura, gastronomía, deporte etc.
- Objetos relacionados con recuerdos de las experiencias vividas en Brasil. (observar si todos los niños de la clase han estado en el país para no provocar desmotivación).

Es importante que este tipo de actividad sea trabajada de forma contextualizada, dentro del proyecto pedagógico y vinculado al tema corriente. Para mantener la motivación, los niños deben ser partícipes del proceso, pero deben ser estimulados a conocer más sobre los elementos que traen. El intercambio entre lo conocido y lo por conocer es esencial en este tipo de actividad.

Las estrategias presentadas en este bloco tienen entre sus propósitos, por una parte, ser motivadoras, puesto que valoriza el conocimiento general del alumnado y ofrece espacio para que lo puedan compartir. Además, regulan sus expectativas, dada la información previa sobre el proceso y el producto de la estrategia.

También se destaca el fomento del auto estima de los HH, pues las estrategias son presentadas son todas multinivel y permiten ser realizadas con alumnos con diferentes grados de conocimientos lingüístico y cultural, sin distinción de nivel.

Finalmente, las estrategias ejercen el efecto en la generación del conocimiento metalingüístico, dado que los alumnos deberán elegir cuáles conocimientos y de qué manera los irán compartir en portugués. Finalmente, las estrategias provocan a que los alumnos exploren su Zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2009), que prepararán su sistema cognitivo para la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y culturales relacionados al PLH.

10.2.2. Estrategias para mejorar la codificación elaborativa para la construcción de nuevos conocimientos

Esta categoría de estrategias tiene su función en facilitar a los HH la elaboración de conexiones internas entre los conocimientos previos y los conocimientos a construir.

Las conexiones serán productos de las codificaciones que realizan los alumnos sobre determinado material, que serán complementarias a las que realizó el profesor en el grupo de estrategias anterior. El hecho de que sean los propios estudiantes los que realicen la lectura, de textos, imágenes o de ambientes, proporciona la creación de sus propias redes cognitivas y contribuyen en la construcción de conocimientos significativos.

Además, las estrategias que orientan y mantienen la atención de los alumnos son las que les conecta con el mundo que ya conocen. Es decir, son las que posibilitan partir del concreto y ya sabido, al abstracto y a los nuevos enlaces entre conocimientos construidos y a construir.

Este camino evolutivo en el campo del conocimiento se da a partir de recursos palpables que faciliten a los alumnos la asimilación y acomodación de nuevos conocimientos. La preparación para este proceso se da por medio de la elección de materiales expresivos y de la orientación del profesor para que la interpretación sea coherente y consonante con los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Para este grupo, hemos seleccionado como estrategias consonantes con las necesidades de los HH: *Las preguntas intercaladas y las ilustraciones*, que serán detalladas a continuación.

10.2.2.1. Preguntas intercaladas

Una vez que estamos trabajando con niños y que mantener su interés es elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, las preguntas intercaladas son una estrategia que facilita tener la atención de los alumnos, puesto que son solicitados durante todo el desarrollo de la actividad.

Esta estrategia consiste en presentar preguntas en momentos puntuales de los momentos de enseñanza-aprendizaje. Originalmente elaborada para ser utilizada con textos escritos, tienen la función de favorecer tres principales procesos cognitivos: La atención y decodificación de contenido, inferencias y uso de conocimientos previos. Cook y Mayer (1983)

Además de atraer la atención de los niños, puesto que son partícipes de la estrategia, las preguntas tienen la intención de retomar informaciones previas y provocar reflexión sobre el tema.

Al elaborar las respuestas, los alumnos son obligados a crear nuevos esquemas mentales y de relación entre lo que saben y el tema que se trata. Además, en el caso de que las preguntas sean realizadas de forma oral, deben ser capaces de organizar estos esquemas para comunicar las respuestas, desarrollando también su competencia discursiva en la LH.

Las preguntas pueden ser ofrecidas en diferentes formatos, de forma oral, o escrita, solicitando respuestas cortas o elaboradas, exigiendo establecer relaciones entre diferentes elementos, la argumentación, etc.

Esta estrategia también se armoniza con el contexto de enseñanza de LH dada la amplitud de posibilidades de explorarla, que permite la participación de niños con competencia comunicativa básica, que son capaces de reproducir la información de

forma superficial, hasta los grados más complejos de abstracción y elaboración de discurso y que denotan la comprensión e integración de la información.

Como ejemplos de actividades con el uso de esta estrategia, se destacan:

- **Preguntas intercaladas sobre un texto:** Dado que la clase de lengua de herencia, especialmente en fase de alfabetización debe contemplar mucha literatura, preguntas intercaladas con énfasis en la interpretación textual es una actividad que puede ser aplicada constantemente, con complejidad progresiva a lo largo de las clases.

Las preguntas pueden ser realizadas antes de la historia, solamente con el soporte visual, a fin de identificar lo que entienden o conocen los alumnos sobre el material. También pueden ser realizadas durante la lectura, por ejemplo, retomando situaciones anteriores que puedan conocer los niños o, finalmente, una vez acabada la historia, para analizar el grado de comprensión de los alumnos sobre el tema.

Las preguntas pueden ser elaboradas en diferentes niveles de complejidad, tal y como se expresa en la figura a continuación:



Figura nº34: Clases de preguntas. Adaptado de Sanders (1966)

Como recursos para esta actividad, se recomienda utilizar como referencia, obras de la literatura brasileña, a fin de integrar los contenidos culturales en esta estrategia.

Los textos pueden ser presentados de forma oral o escrita, con soporte de material individual o, si el nivel cognitivo del alumnado permite, solamente en la forma escrita.

- **Preguntas intercaladas tras una experiencia vivida**

Este tipo de actividad se realiza como herramienta de corroboración de la experiencia. Puede ser utilizada durante, o luego de una actividad práctica, como un espectáculo escénico, un paseo lúdico o una visita guiada.

La ventaja que ofrece este tipo de actividad es, que diferente de las preguntas sobre la interpretación de texto, los interrogantes se referirán a conocimientos realmente vivenciados. Esta situación supone que los alumnos necesitarán acceder a los conocimientos retenidos en la memoria, sin embargo, sin la exigencia de desarrollar su capacidad de abstracción.

En función de la familiaridad con el tema de los interrogantes, el profesor puede explorar un nivel más complejo a partir de preguntas interpretativas y de análisis crítico, que posibiliten el contraste con el conocimiento existente, por medio de la expresión de opiniones y argumentos.

Las experiencias en este caso pueden ser las vividas de manera individual en situaciones aisladas del grupo o, las originarias de las actividades de clase, como visitas a museos, paseos a monumentos públicos o por el barrio, teatros, conciertos o demás actividades. Los contenidos que pueden ser explorados están relacionados al desarrollo de la competencia lingüística, discursiva y

también social para recoger información sobre la percepción de los niños sobre determinada vivencia. Para realizar esta actividad se recomienda utilizar como recurso todos los espacios físicos que integren lengua y cultura y que posibiliten la reflexión y el contraste con lo vivido en Brasil.

Como ejemplos, se sugieren los espectáculos escénicos, conciertos, entrevistas vía *Skype* con autores literarios, por ejemplo, que enriquecen aún más las vivencias y posibilita que, además del contraste, los alumnos tengan acceso a diferentes variedades de la lengua portuguesa.

10.2.2.2. Ilustraciones

Tal y como se emplea en contextos de lengua materna y de lengua extranjera, las ilustraciones son una estrategia de enseñanza que permiten la representación de la realidad (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Su principal ventaja es la atracción visual que ejerce sobre los alumnos. Además, esta estrategia favorece la retención y la organización de nueva información, puesto que se la presenta de forma integrada. Este tipo de estrategia puede ser utilizada tanto en el ámbito de clase, como en el entorno familiar.

La ilustración posibilita enseñar o ratificar elementos-clave del tema que se está trabajando, por medio de la comunicación visual, que sustituye el texto escrito y se convierte en un elemento facilitador para la memoria y decodificación.

En las clases de PLH y, de acuerdo con la necesidad de contraste que presentan estos alumnos, las ilustraciones pueden ser utilizadas por medio de distintas técnicas, tales como:

- **Dibujos:** Los dibujos que expresen una situación, local o persona, son representaciones que facilitan la retomada de conceptos o favorece la abstracción sobre temas, relacionados con la cultura, por ejemplo. Dada la dificultad de abstracción en esta fase y las pocas horas de clase, trabajar un contenido en PLH puede tardar muchos más clases que lo previsto.

Los dibujos producidos por los alumnos tienen la función de ser recordatorios visuales en el ambiente de aprendizaje. La actividad puede ser propuesta durante la exposición del contenido, accediendo a conocimientos previos y generando nuevos procesos cognitivos relacionados con la abstracción y decodificación.

El dibujo en las clases de PLH puede ser explorado con cualesquier contenido y en con dos funciones básicas:

- Demostrar elementos memorísticos y asociativos referente a un contenido, por medio de la reproducción su interpretación sobre un tema. (Historias, video, teatro, eventos, descripciones, etc)

-Representar de forma no verbal experiencias vividas, sentimientos, percepciones, etc. En este caso, el dibujo no tiene la función de ser recordatorio visual, sino de favorecer la comunicación subjetiva respecto a un tema de interés del alumno. El uso del dibujo en esta función tiene el propósito de analizar vínculos y sentimientos hacia los temas relacionados con la lengua y cultura de herencia.

- **Pictogramas:** Los pictogramas, que son signos de la escritura de figuras y símbolos⁵⁹, pueden ser utilizados con una función orientadora del aprendizaje en varios niveles lingüísticos. El pictograma puede sustituir palabras en frases o pequeños textos y puede proporcionar a los alumnos con diferentes grados de competencia comunicativa la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos por medio de los signos.

⁵⁹ De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, disponible en: <http://dle.rae.es/?id=SwNpkbN>

También puede ser utilizado para marcar los contrastes básicos en nivel léxico y morfosintáctico, especialmente con respecto a las acciones (verbos). Los pictogramas pueden ser expuestos en clase y servir de apoyo visual para retomar las principales diferencias entre las lenguas del entorno y la lengua de herencia.

Además, el trabajo con pictogramas resulta en un recurso de apoyo pedagógico para la realización de tareas de lectura y escrita, con alumnos en diferentes momentos de alfabetización. En sustitución a las palabras, los alumnos pueden utilizar pictogramas en la elaboración de sus primeros mensajes escritos en portugués. Cabe al profesor organizar este tipo de actividad para que su uso sea progresivamente reducido y que los pictogramas puedan ser reemplazados por las palabras y frases correctas en la lengua de herencia.

- **Diccionario visual:** El diccionario visual, proporciona el significado de las palabras por medio de imágenes y organizado por temática, es un recurso pedagógico que enriquece visualmente las clases de lengua en general.

La actividad de elaborarlo en las clases de PLH accede a los conocimientos previos y provoca el desarrollo de la competencia estratégica y cultural, debido a que los niños ya conocen las imágenes y en su mayoría, su significado, inclusive en la lengua de herencia, debido al vocabulario adquirido en la adquisición temprana en el ámbito familiar, por lo que organizarlo de forma temática no supone cualquier dificultad.

Su aporte pedagógico como actividad para la lengua de herencia reside en promover la escrita de los nombres de las imágenes, no solamente en portugués, sino también en castellano y en catalán. Esto porque la visualización de las semejanzas y diferencias, sean de orden léxica u ortográfica, facilitarán la organización del conocimiento lingüístico y es posible que reduzcan las transferencias de estos niveles.

Para la construcción de conocimiento significativo, el diccionario debe ser trabajado durante todo el período lectivo, dentro de las temáticas trabajadas en clase para que recobren sentido e importancia del uso de este vocabulario.

10.2.3. Estrategias que contribuyen a vincular el conocimiento existente con el conocimiento por aprender

Finalmente, el último nivel estratégico y el que consideramos más oportuno para este contexto de enseñanza es el que reúne las estrategias que faciliten en enlace entre los conocimientos previos con los conocimientos por aprender.

Esta elección se justifica en los siguientes aspectos: En primer lugar, la necesidad de mantener la motivación de los alumnos. Como hemos demostrado en los resultados de esta investigación hay evidencias que comprueban que los HH suelen mantener la motivación en las tareas propuestas siempre y cuando no se les presenten dificultades de alto nivel. Por lo tanto, trabajar con estrategias que les ayude a vincular conocimientos ya existentes para la construcción de nuevos conocimientos es el punto de partida para la enseñanza de cualquier lengua de herencia.

En segundo lugar, el trabajo desde los conocimientos previos, además de facilitar nuevos aprendizajes por medio de la zona de desarrollo próximo Vygotsky (2009), contribuye a la construcción de conocimiento significativo. Tal y como expresa Kagan (2015) en Carreira (2016), los principios didácticos aplicados a través de la dinámica “de – hacia” son los que más contemplan las necesidades de los HH por medio de la retomada y construcción de experiencias significativas de aprendizaje.

En esta categoría de estrategias destacamos como más relevantes para el contexto, *los organizadores previos y las analogías*, que serán detalladas a seguir:

10.2.3.1. Organizadores previos

Los organizadores previos son referencias generales sobre determinado tema, que se proporcionan a los alumnos antes de enseñar un contenido o proponer una tarea.

Su propósito es tender un puente entre conceptos ya adquiridos y nuevos conocimientos a construir.

Los organizadores previos pueden ser presentados en forma de texto o, en nuestro caso, en que ni todos los niños están completamente alfabetizados, formatos más visuales, como mapas o diagramas que establecen situaciones reales. Pese a que haya más de un tipo de organizador, nuestro contexto de enseñanza está más identificado con los organizadores previos de tipo comparativo, que parte de conceptos e ideas ya familiares para los estudiantes, con el intuito de fomentar los contrastes y el aprendizaje por medio de esta confrontación cognitiva entre conocido y desconocido.

A partir de la información más general, el alumno es capaz de memorizar y organizar la nueva información de forma significativa. Asimismo, Díaz Barriga (199) alerta para que los organizadores utilizados en el proceso de enseñanza sean ajustados a la realidad, a partir de conceptos familiares y vocabulario accesible a los alumnos.

Como ejemplos de organizadores previos para las clases de PLH se destacan:

- **Carteles con imágenes conceptuales:** El trabajo con organizadores previos con el apoyo de ilustraciones cobra relevancia en contextos de enseñanza de diferentes niveles de competencia comunicativa, dado que la lectura de imágenes es universal.

Los carteles son visualmente atractivos y útiles tanto para atraer la atención inicial de los niños, con elementos ya conocidos que son parte o están relacionados con el tema que se va a tratar o para seguir como un recurso de

soporte en las tareas siguientes sobre el mismo tema, dado el trabajo con proyectos temáticos, que abordan el mismo tema en más de una clase.

Respecto a los contenidos, los carteles pueden introducir distintos elementos culturales que provoquen inferencias y un primer contacto con el tema que se tratará. A modo de ejemplo, el trabajo con las leyendas brasileñas, que presentan escenarios, personajes y vocabulario peculiares, los organizadores previos son útiles para establecer un vínculo entre los conceptos conocidos a la vez que produce curiosidad por no tener el mensaje completo, sino pistas del tema que se trabajará.

Otro ejemplo para ser aplicado en las clases de PLH son los carteles con imágenes comparativas, en los que se presentan por ejemplos, ambientes en Brasil y ambientes de misma clase en España/Cataluña. Asimismo, es importante resaltar que los contrastes culturales, deben tener la intención de ratificar la riqueza que supone la diversidad de orígenes y bagajes lingüísticos y culturales.

- **Letras, sílabas o palabras-clave:** Considerando la fase de alfabetización, los organizadores previos pueden ser aplicados para establecer el contraste con algunos elementos lingüísticos puntuales, especialmente respecto a la ortografía. Para ello, es importante partir de lo que saben los alumnos para promover una aproximación sobre la forma correcta en portugués. Un ejemplo para ser utilizado, es por ejemplo cuando se trabaja un cuento y, en consonancia con el contenido que se va a trabajar, se recogen algunas palabras que pueden presentar dificultades en función de la diferencia entre las lenguas. En un segundo momento, la profesora propone que los niños escriban las palabras que selecciona en la pizarra. La intención inicial es verificar como las escriben para saber de qué hipótesis parten. Tras la escrita inicial, la profesora presenta el contenido ortográfico, rectificando las palabras y dejándolas como ejemplo, en

un cartel en clase, o como una “chuleta” en las libretas de los alumnos, a modo de orientación para el contenido ortográfico que se trabajará futuramente. De esta manera, los organizadores previos son elaborados a partir del conocimiento previo de los alumnos y sirven como guía para los próximos desafíos que les serán propuestos con base en este contenido.

10.2.3.2. Analogías

Con vistas a promover la toma de consciencia y un contraste lingüístico que facilite la detección de las diferencias y semejanzas entre las lenguas trabajadas en esta investigación, la analogía es una de las estrategias a ser utilizadas en clases de lengua de herencia en contextos de lenguas próximas.

La analogía es una práctica aplicada naturalmente en contextos lingüísticos semejantes. Conceptualmente la analogía es la estrategia que busca enlazar elementos o fenómenos con factores semejantes que favorecen el contraste. Curtis y Reigeluth (1984) vinculan el pensamiento analógico con el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, nada más natural que utilizar las analogías y el lenguaje para promover nuevos aprendizajes.

Para redactar analogías: se introduce el concepto tópico y se evoca un análogo conocido y familiar para el estudiante quien busca las similitudes; se compara mediante un mapeo el tópico y el análogo identificando las características que se asemejan y relacionándolas con los conectivos “es semejante”, “se parece en”, Se obtienen conclusiones sobre el aprendizaje del tópico. Y se establecen los límites entre lo que es igual y lo que es diferente entre el tópico y el análogo. Es conveniente utilizar diferentes recursos gráficos.

- **Cultura local x cultura do Brasil:** Las actividades que proponen analogías entre la cultura del entorno de los alumnos y la cultura brasileña tienen como

propósito inicial fomentar la competencia cultural por medio de la valoración de ambas culturas, promoviendo la reflexión sobre las especificidades de cada cultura de forma positiva. Para realizar analogías entre las culturas se recomienda los siguientes temas, adaptadas al nivel cognitivo de los alumnos:

- Fiestas típicas
- Historias tradicionales/leyendas
- Personajes importantes
- Referencias artísticas relacionadas con pintura, música, escultura, teatro, etc.

El hecho de establecer analogías favorece la toma de consciencia entre las diferentes relaciones sociales que se establecen en las culturas del entorno y la cultura de herencia. Además. Es una oportunidad para que los HH aprendan elementos culturales brasileños no vividos en su realidad y que cobran significado a partir de la analogía con las culturas que vivencian en su cotidiano.

- **Contrastes lingüísticos:** Las analogías también pueden ser aplicadas en diversas actividades lingüísticas. Dados los puntos los cuáles puntualmente se pueden contrastar, como los mencionados en el capítulo 6, las analogías lingüísticas pueden ser trabajadas para favorecer la identificación de las diferencias y el proceso de partir del conocimiento implícito en lengua de herencia hacia el conocimiento explícito en un proceso complejo de desarrollo metalingüístico entre conocimientos ya adquiridos y otros por adquirir. Los contrastes lingüísticos pueden ser abordados a partir de diferentes recursos, tales como: imágenes, dibujos, historias e incluso chistes,

- **Actividades que posibiliten el contacto y el contraste entre las diferentes variedades lingüísticas de la lengua portuguesa.**

Con la intención principal de posibilitar el contacto de los HH con situaciones comunicativas auténticas

Las analogías entre las variedades de la lengua portuguesa, enriquece el conocimiento lingüístico y cultural de los HH, a partir de la comparación. Además, el hecho de conocer diferentes maneras de hablar el mismo idioma, favorece el desarrollo de la competencia intercultural.

Para realizar actividades que aborden las variedades, se sugiere utilizar videos, historias, audios, entrevistas, participación de los familiares en clase. Además, es importante promover la reflexión sobre las diferencias entre los acentos, de forma positiva e integradora.

10.3. Estrategias didácticas y la competencia comunicativa en PLH

Las competencias sirven como orientación para la aplicación de las estrategias, de acuerdo con los objetivos y el grado de conocimiento que se busca en la LH.

Dada la elección por las estrategias que responden a las necesidades de aprendizaje de este contexto de enseñanza, fue necesario analizar si las estrategias propuestas también son capaces de lograr las competencias que orientan el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural.

Para ello, hemos buscado integrar las estrategias y sus posibles resultados de aprendizaje con las competencias mencionadas en el capítulo 6, creadas en virtud del contraste entre las competencias previstas por la Generalitat de Catalunya, y los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de lengua en educación Primaria en Brasil.

Además de las estrategias, utilizaremos los ejemplos de actividad, técnicas o recursos para cada una de las estrategias, que pudieran responder de forma directa a la competencia, de acuerdo con su ámbito. En la tabla nº42, presentamos un resumen de este vínculo:

Tabla nº42:

Estrategias didácticas y actividades y competencia comunicativa a desarrollar.

Proceso Cognitivo	Estrategia	Sugerencias De Aplicación (Técnicas Actividades o recursos)	Competencia Comunicativa Que Busca Desarrollar
Valorar y Activar Los Conocimientos Previos	Actividad focal introductoria:	Fui ao mercado	CL1, CL3, CD1, CD2, CI1, CI4
		Ayuda a un extranjero en Brasil	CD1, CD2, CD3, CD4, CE3, CI2, CI3, CI5.
	Discusión guiada:	El tribunal	CD1, CD2, CD4, CD5, CI1, CI3.
	El enunciado de objetivos y propósitos:	Escribir una carta, invitación o postal	CL2, CL3, CL4, CL5, CE4.
		Organizar texto por medio de imágenes	CL4, CL5, CE1, CE2.
	Interacción con la realidad:	Proyectos con otras instituciones de PLH	CD1, CE4, CI1, CI3, CI4.
		Participación de las familias en el aula	Todas pueden ser exploradas, dependiendo de la actividad elegida.
		Elementos culturales auténticos y que posean significados a los HH	Todas pueden ser exploradas, dependiendo de la actividad elegida.

Mejorar La Codificación Elaborativa Para La Construcción De Nuevos Conocimientos	Preguntas intercaladas	Preguntas intercaladas sobre un texto	CL1, CL3, CD1, CD2, CD3, CE1, CI1, CI4.
		Preguntas intercaladas tras una experiencia vivida	CD1, CD2, CD3, CI1, CI3.
	Ilustraciones	Dibujos	CL1, CD3, CE1, CE4.
Pictogramas		CL1, CL3, CD3, CE1.	
Diccionario visual		CL2, CL3, CD3, CE1.	
Vincular El Conocimiento Existente Con El Conocimiento Por Aprender	Organizadores previos	Carteles con imágenes conceptuales	CL3, CL3, CE1, CE4, CI2.
		Palabras-clave	CL2, CL3, CL4, CL5, CE1, CE2, CE3, CI2.
	Analogías	Cultura local x cultura do Brasil	CI1, CI2, CI3.
		Contrastes léxicos y semânticos	CL3, CL5.
		Variedades lingüísticas	CL1, CL3, CE1, CI2, CI4.

Así pues, el plan busca contemplar todas las competencias consideradas como esenciales en la enseñanza de lengua de herencia, considerando las principales necesidades de aprendizaje desveladas en el caso. Consideramos importante ratificar que esta es una propuesta flexible y que busca ofrecer subsidios didácticos, de manera que la aplicación de cualesquiera estrategias debe pasar por previo análisis de contexto y adaptación a las necesidades específicas de los estudiantes.

En este sentido, consideramos que las estrategias deben ser aplicadas siguiendo las siguientes pautas:

- Analizar los objetivos y necesidades de aprendizaje del contexto de enseñanza
- Seleccionar las estrategias de acuerdo con las competencias que puede desarrollar
- Realizar las adaptaciones pertinentes respecto al contexto y a los contenidos a ser abordados.
- Intercalar las estrategias de acuerdo a los procesos cognitivos que se quiera alcanzar.
- Sistematizar la aplicación de las estrategias de acuerdo a las competencias que se persiguen desarrollar en la enseñanza.
- Evaluar la aplicación de las estrategias y la estrategia en si misma a fin de analizar su eficacia en el contexto educativo.

CAPÍTULO 11.

FINALIZANDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

11.1. Introducción

Este capítulo está estructurado en cinco secciones. En la primera, presentaremos las conclusiones consideradas más relevantes para este estudio.

En la segunda parte, reflexionamos sobre la metodología de investigación aplicada y las implicaciones didácticas de este estudio. En la tercera sección, compartiremos nuestras consideraciones acerca de las necesidades de investigación en esta modalidad de enseñanza y posibles ampliaciones de este estudio.

En la cuarta sección, presentamos la difusión de los resultados que se ha realizado hasta la finalización de esta tesis doctoral. Finalmente, comparto algunas consideraciones sobre mi experiencia como investigadora.

Somos conscientes de que aunque no se pueda generalizar resultados por medio del estudio de caso, esta investigación persigue proporcionar algunas pautas respecto a las estrategias didácticas para la enseñanza del portugués como lengua de herencia en un entorno de lenguas próximas.

11.2. Revisión de las preguntas de investigación y objetivos

Las conclusiones a las que hemos llegado al finalizar esta investigación serán presentadas en consonancia con los interrogantes y los objetivos de la investigación.

Así, la información relacionada con las conclusiones será estructurada en la siguiente pauta:

1. El contraste entre el portugués, el catalán y castellano y su implicación en el proceso de enseñanza del portugués como lengua de herencia.

2. El análisis de los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua y cultura de herencia en un contexto de lenguas próximas.
3. El conocimiento sobre las dificultades de los HH para el desarrollo de la competencia comunicativa en portugués.
4. Acerca de los contenidos que deben ser priorizados en la enseñanza de PLH
5. Acerca de las estrategias de enseñanza que responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de PLH en el contexto hispano-catalán.

11.2.1. El contraste entre el portugués, el catalán y castellano y su implicación en el proceso de enseñanza del portugués como lengua de herencia

Desde la referencia de que el portugués, el catalán y el castellano son lenguas de origen común, derivadas del latín y por lo tanto, consideradas hermanas (Tessyer, 2007), el objetivo de puntualizar las principales semejanzas y diferencias entre los tres sistemas lingüísticos tuvo como principal propósito, ofrecer subsidios para el análisis de las transferencias e interferencias de los HH en el estudio y colaborar con las pautas para la utilización del contraste en las estrategias didácticas.

Así, hemos podido concluir que:

- El hecho de que las lenguas del entorno sean semejantes constituyen una ventaja pues facilitan la comprensión de los discursos y, por ende, en la motivación por el aprendizaje. Para el profesor también conlleva una facilidad frente a los idiomas de raíces distintas, puesto que puede sistematizar la enseñanza por medio del contraste entre elementos puntuales.
- El alto grado de semejanzas fonéticas, fonológicas, léxicas y semánticas son las que favorecen la comprensión oral y dan las bases para la enseñanza del nivel morfosintáctico en la lengua portuguesa.

- Las diferencias léxicas, respecto a los falsos amigos heterosemánticos son las que más provocan interferencias en la comunicación en función del cambio de significado.
- Las carencias respecto al léxico de los hablantes de herencia se relacionan con el vocabulario de uso infantil, utilizado en ambientes sociales de juegos, bromas, etc.
- Los errores ortográficos encontrados están, en su mayoría, relacionados con los distintos momentos de alfabetización. Esto conlleva que se pueda, en un primer momento, ofrecer la enseñanza ortográfica con metodologías de lengua materna, no utilizando necesariamente el contraste, puesto que ni todos los HH demuestran tener asimiladas las reglas de las lenguas del entorno.
- El conocimiento de la lengua catalana favorece el aprendizaje del portugués, especialmente con respecto al ámbito fonológico y ortográfico, dadas las similitudes encontradas entre el alfabeto y algunos fonemas de los dos idiomas.

Por otra parte hemos encontrado que, tal y como expresa Arabski (2006) en sus estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, las transferencias entre los idiomas se dan a medida en que los sistemas lingüísticos son más próximos. Como será descrito en el próximo punto, hemos identificado diversas clases de transferencias lingüísticas provenientes del catalán y castellano al portugués, en función de esta proximidad. Por consiguiente, el reto que se impone en la enseñanza del PLH en un contexto de lenguas afines es el avance de la competencia comunicativa. En consonancia con los aportes de Andrade Neta (2000), Calvi (2004) y Calvo Capilla (2010) también en contexto de lenguas extranjeras, la fosilización es un fenómeno recurrente en la enseñanza de lenguas próximas, lo que provoca ruidos en la comunicación y estancamiento en la competencia comunicativa. Este escenario puede provocar desmotivación en los estudiantes y la consecuente pérdida de interés por su aprendizaje.

Por lo tanto, en la enseñanza de PLH en un entorno de lenguas próximas, será necesario buscar alternativas que posibiliten el desarrollo de la competencia comunicativa utilizándose inicialmente a partir de la competencia plurilingüe que posean los niños, para suscitar la motivación y la comunicación en la LH. Potowski et al (2009). Como estrategia para este contexto, hemos confirmado que el contraste entre las lenguas, es el método que más les puede ayudar a los HH en contextos de lenguas próximas. Consideramos que el contraste debe ser utilizado siempre y cuando se active la zona de desarrollo próximo, Vygotsky (2009), que a la vez que les permite avanzar en el conocimiento, se sienten valorados por lo que saben y mantienen la motivación hacia el aprendizaje de la lengua de herencia.

11.2.2. Acerca de los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua y cultura de herencia en un contexto de lenguas próximas.

Desde la perspectiva que los factores que ejercen influencia en el aprendizaje de la lengua de herencia están relacionados con el ámbito psicolingüístico y sociolingüístico (Montrul, 2015) y, considerando que estos factores son distintos, de acuerdo con el contexto en que están insertos estos niños, hemos evidenciado que con relación a los aspectos psicolingüísticos:

- La cantidad y la calidad del input en la lengua de herencia son directamente proporcionales al desarrollo de la competencia comunicativa en clase. La adquisición de la lengua de herencia debe ocurrir fuera de clase. El input también influye en la motivación para el aprendizaje. En el caso de que el HH no haya adquirido el portugués, la clase de lengua de herencia ofrece demasiados desafíos lingüísticos y muchas veces, genera un rechazo a la lengua/cultura, dada la distancia de su realidad.
- Las actitudes y creencias positivas hacia la lengua de herencia son un refuerzo para su aprendizaje. También nos parece oportuno comentar que hemos hallado en la actitud positiva hacia la lengua de herencia de la pareja no brasileña, como uno de los

factores que une la familia en el propósito de transmitir la lengua de herencia y además promover un ambiente mínimamente bilingüe en el entorno familiar. Por las actitudes y creencias evidenciadas en los familiares de los HH, podemos confirmar que, en consonancia con Álvarez (2016), que cuanto más favorable es el entorno familiar hacia la lengua de herencia, más empeño e interés demuestran los niños para aprenderla.

- La competencia comunicativa de los HH, tal y como expresan Montrul (2009), es heterogénea y está vinculada al input recibido en la lengua de herencia adquirido en el ámbito familiar. La clase de lengua de herencia debe partir del conocimiento que tienen los niños, por lo que es fundamental realizar un diagnóstico tanto con la familia, sobre sus políticas lingüísticas familiares, como con los niños respecto a sus representaciones sobre esta lengua (Castellotti y Moore, 2002). La diferencia más marcada entre las clases de lengua extranjera y de lengua materna es que considerando los datos recogidos en este diagnóstico, es posible establecer los contenidos y los objetivos a ser trabajados en lengua de herencia. Aunque caminemos hacia el establecimiento de algunas competencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, el punto de partida de cualquier metodología de enseñanza en lengua de herencia debe ser el conocimiento previo de los (HH), por lo que objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje deben estar en permanente vínculo y ser ajustados de acuerdo a cada contexto de enseñanza.

Respecto a los factores sociolingüísticos, hemos encontrado que la poca distancia lingüística entre las lenguas del entorno y la lengua de herencia es positiva especialmente por lo que respecta a la comprensión. Aunque no se domine la lengua de herencia, la proximidad entre los sistemas lingüísticos permite interactuar con la lengua portuguesa utilizando los conocimientos lingüísticos y culturales que poseen, lo que facilita el desarrollo de la competencia plurilingüe, concordando con lo que defiende Andrade et al (2003).

También concluimos que el entorno multicultural y plurilingüe facilita a la lengua de herencia encontrar su lugar. Puesto que los HH estén acostumbrados a convivir entre lenguas y culturas, el tener un bagaje lingüístico y cultural distinto es considerado normal e incluso positivo, lo que favorece el orgullo y las representaciones positivas hacia la lengua de herencia. No obstante, además del entorno, la familia es la base de las representaciones de la lengua y cultura de herencia.

11.2.2. El conocimiento sobre las dificultades de los HH para el desarrollo de la competencia comunicativa en portugués

En definitiva, las dificultades relacionadas con la lengua portuguesa identificadas en los instrumentos de recogida de datos han sido de gran valía para responder a este objetivo.

Las necesidades de aprendizaje de los HH que investigamos, en consonancia con Montrul (2009), el ámbito fonético-fonológico es el más fortalecido en función de la adquisición temprana, lo que se confirma en este caso, en el que el único alumno que no habla portugués es el que la madre brasileña afirma no hablarle en este idioma. En este caso, este alumno, a pesar de tener el vínculo con Brasil en virtud de los viajes y convivencia con familiares, no domina el portugués en el ámbito oral.

Las dificultades relacionadas con el ámbito morfosintáctico se justifican en función de algunas estructuras distintas al portugués y semejantes en los dos idiomas de escolarización, el catalán y castellano. Puesto que la estructura distinta es reforzada por dos idiomas, la dificultad con la estructura morfosintáctica del portugués es percibida especialmente en las normas de colocación pronominal, complemento indirecto, adjetivo y plural.

Con respecto al nivel léxico, las dificultades encontradas se relacionan con palabras desconocidas y especialmente relacionadas con el vocabulario infantil. Dado que la lengua de herencia tiene una carencia natural de difusión, puesto que normalmente es hablada en contextos restringidos de comunicación, los HH como consecuencia poseen restricción en su vocabulario. Asimismo, se denotó en más de un caso estrategias de mezcla y creación de palabras nuevas en base a las palabras conocidas en catalán y en castellano. Diferente de los aprendices de segunda lengua, los HH no suelen demostrar dificultades con los falsos amigos heterosemánticos en virtud de su adquisición temprana al idioma Montrul (2009). Para ampliar el nivel léxico de los HH, debe utilizarse recursos que ofrezcan *input* nativo (como videos, lecturas, teatro, etc), además de ofrecer actividades de clase que promuevan el *output* auténtico como discusiones y conversaciones y por lo tanto, consideramos los aportes de Kagan y Dillon (2001) sobre el *macro based approach* el más eficaz para la modalidad de enseñanza en lengua de herencia.

Las dificultades presentadas en el ámbito ortográfico se detectaron en dos vertientes: La primera se refiere a las transferencias de un idioma a otro, resultado de las diferencias fonéticas, fonológicas y ortográficas entre las tres lenguas. Los errores más recurrentes, son los relacionados en el contraste entre los fonemas expresados en el capítulo 6. Para trabajar las dificultades ortográficas provenientes de las transferencias, tal y como se debe proceder con el ámbito morfosintáctico se deberá enfocar la enseñanza en algunos fonemas-normas ortográficas clave que se diferencian de las lenguas del entorno, con el fin de marcar las diferencias y facilitar aprendizajes específicos. La elección didáctica para este caso está de acuerdo con Schwarzer y Petron (2005), que afirman ser necesario valorar el conocimiento implícito para el fomento del conocimiento explícito.

En contrapartida, no todas las dificultades ortográficas encontradas están vinculada al concepto de transferencia/interferencia. En el caso de este estudio, en el que los niños poseen entre 5 y 7 años y, por ende, algunas dificultades son, simplemente,

indicadores de su momento de alfabetización. Es importante mencionar que, en el caso de que el niño no esté completamente alfabetizado en ninguno de los idiomas, debemos preocuparnos más con ofrecer espacios en los que el estudiante pueda expresarse y posteriormente tomar contacto con los elementos de la norma escrita (Colombi 2003, Acevedo, 2003) naturalmente en portugués y no realizar el contraste entre lenguas.

El contraste suele ser más efectivo cuando los niños ya aprendieron una norma lingüística, lo que en este caso, en consonancia con los estudios de Melo Pfeifer y Schimidt (2012), los repertorios construidos en las lenguas mayoritarias puedan servir de base al aprendizaje de la lengua de herencia.

En el nivel semántico no hemos encontrado dificultades en la información recogida e en esta investigación. Como hipótesis podemos inferir que el hecho de que los participantes del estudio estén en permanente contacto con otros interlocutores del portugués, además de la familia, que visiten Brasil con cierta frecuencia o aun que no hemos aplicado ninguna actividad que exigiera un alto grado de conocimiento semántico.

11.2.3. Acerca de los contenidos que deben ser priorizados en la enseñanza de PLH

Considerando el contexto no formal de enseñanza, en el que la motivación de los HH es fundamental para la instrucción, consideramos que los contenidos más importantes a ser trabajados son los que parten de la realidad de los niños. Aunque la cultura sea un elemento inherente a la enseñanza de la lengua de herencia, los contenidos culturales deben partir de lo que les es conocido para que se genere la motivación por el aprendizaje.

En consonancia con Destro (2015), los contenidos a enseñar son los que favorezcan la comunicación real de los niños. Aunque el tiempo restringido de clases en el ámbito no formal de clase sea un factor que dificulta la sistematización de la enseñanza, también nos obliga a seleccionar los contenidos realmente relevantes a los HH. Asimismo, el hecho de que los niños no residan en Brasil pone de relieve la necesidad de enseñar también contenidos culturales de práctica comunitaria (Beadrie, Ducar y Relaño-Pastor, 2009) que es la única manera de que los HH se apropien de la tradición cultural de Brasil.

Otro aspecto que es importante destacar es con respecto a los contenidos interculturales. Se demostró que actividades que valoren la cultura local, que es la cultura de los niños también tienen buena recepción por parte de los alumnos. La actividad de contar la leyenda de Sant Jordi en portugués por ejemplo, tuvo gran interés por parte de los niños que, viviendo en Catalunya y conociendo la leyenda desde muy pequeños, dominan el contenido y no tuvieron dificultades en presentarla en portugués. Aunque se denotaron diversos indicadores de necesidades de aprendizaje, este tipo de actividad es una manera de desarrollar la competencia plurilingüe (Andrade et al, 2003) por medio de la articulación de sus conocimientos con las propias herramientas comunicativas.

Así, los contenidos a ser trabajados son los relevantes para el contexto de enseñanza y son mejor trabajados dentro de proyectos temáticos que permitan el vínculo con los conocimientos previos y aprendizaje significativo para los HH.

Respecto a los contenidos culturales, nos apoyamos en Hall (2003) para defender que a pesar de que se deben enseñar los elementos comunes relacionados con la tradición no vivenciada por los HH, la cultura es una producción, por lo que no tendrá significado si no es enseñada de manera activa, con la implicación directa del alumnado.

Para orientar la selección y desarrollo de los contenidos se sugiere seguir los indicadores para la competencia comunicativa intercultural en lengua de herencia, desarrollados en el capítulo 7.

11.2.4. Acerca de las estrategias de enseñanza que responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de PLH en el contexto hispano-catalán

Finalmente, las estrategias consideradas más eficaces para el contexto y las necesidades de aprendizaje que se presentan son las que:

- Utilicen los alumnos como recursos (Beaudrie y Ducar, 2005) y partan de sus conocimientos implícitos hacia el desarrollo del conocimiento explícito (Bowles, 2011, Hulstijn, 2015). El desarrollo de la consciencia metalingüística puede ser trabajado por medio de los contrastes que se sugieren para la enseñanza de didáctica de las interferencias lingüísticas (Mallart, 2006) y que, por consiguiente, permitan el desarrollo plurilingüe. (Andrade et al, 2003)
- Trabajen la gramática y el vocabulario en función del contexto y el proyecto temático. (Carreira, 2016)
- Busquen consolidar y ampliar los conocimientos existentes (Rothman, 2016), por medio de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (2009) hacia el conocimiento de la lengua portuguesa.
- Sean utilizadas por alumnos de distintos niveles de competencia comunicativa, con vistas a atender la heterogeneidad en clase y mantener la motivación por el aprendizaje en las clases de PLH.

- Retomen el vínculo y el significado del aprendizaje, por medio de estrategias que fomenten la reflexión y las representaciones que hacen los HH en clase. Para ello, la participación de la familia en distintas actividades debe ser planteada.

11.3. Reflexiones sobre de la metodología de investigación y las implicaciones didácticas del estudio

La presente investigación educativa ha sido planificada desde una mirada cualitativa fenomenológica. En otras palabras, se buscó conocer en profundidad un contexto, desde diferentes perspectivas, sin ignorar la posición de la investigadora que, en este caso, también era la profesora del grupo de alumnos participantes del caso.

Otro punto que considero relevante destacar es que, consciente de que la investigación en el aula debe considerar los demás sujetos y aspectos implicados, optamos por realizar un estudio de caso en el que se contemplara la visión de los niños por medio de sus discursos y también las concepciones de las familias, considerados los pilares de la transmisión y mantenimiento de la lengua y cultura de herencia.

La opción por un estudio de caso, a pesar de la posibilidad de realizar una investigación acción, se debe a la carencia de investigaciones en este campo, que pudieran orientarnos en este camino. Para lo cual, consideramos que el estudio de caso fue el método más adecuado para investigar un contexto aun poco explorado y servir de base para futuras investigaciones en este campo.

Además del estudio de caso, esta investigación culmina en un plan de estrategias didácticas, que es la verdadera aportación a la planificación metodológica para las clases de PLH en un contexto de lenguas hermanas.

11.4. Difusión de los resultados de la investigación

Del presente trabajo de investigación se han derivado las siguientes publicaciones en revistas, presentaciones a congresos y capítulos de libro:

Presentaciones a congresos y conferencias

Gomes, J.A (2014). Alfabetização e letramento em um contexto de línguas próximas: O caso dos brasileiros em Barcelona. *Simpósio Europeo sobre o Ensino de Português como Língua de Herança*. ABRIR.Munich – Alemania.

Gomes, J.A (2016). Alfabetizar letrando com a tradição oral: relato de experiencia. III Conferencia sobre o ensino, promoção e manutenção do português como língua de herança. *Brasil em Mente*. New York – EEUU.

Artículo de revista

Moroni, A., & Gomes, J. A. (2015). El Portuguêz como Lengua de Herencia hoy y el trabajo de la Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *Revista de Estudos Brasileños*, 2(2), pp. 21-35. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <https://reb.universia.net/article/view/1206>

Capítulos de libros

Souza, A. & Gomes, J.A (2017). Innovations in the teaching of Portuguese as a Heritage a Language – the case of Brazilian complementary schools in London and in Barcelona. En. O. Kagan, M. Carreira & C. Chik (eds). *A Handbook on Heritage Language Education: From Innovation to Program Building* (pp.100-113). London, UK: Routledge.

Gomes, J.A (2015). Criatividade como meio para as aulas de PLH: o trabalho com brasileiros na região da Catalunha. En Jennings-Winterle & Lima-Hernández (Eds.). *PLH: A filosofia do começo, meio e fim* (pp.178-195) New York, EEUU: Editora Brasil em Mente.

Gomes, J.A (en prensa). Alfabetização e letramento em um contexto de línguas próximas: Aulas de PLH na Espanha. En: Souza, A & Lira, C. (Eds). *Português como língua de herança*. Campinas, Brasil: Pontes.

11.5. Las proyecciones para esta investigación

Es importante comentar que esta investigación no es un fin en sí misma, sino que es una ventana que se abre al mundo de la didáctica de la lengua de herencia y, más específicamente, del portugués como lengua de herencia. En esta ventana que se abre, comparto algunos interrogantes que podrían convertirse en nuevos estudios en el campo de la didáctica del PLH.

- ¿Qué resultados didácticos se pueden identificar con el uso de las estrategias en un estudio longitudinal?
- ¿Es posible lograr todas las competencias recomendadas con la aplicación de las estrategias de enseñanza?
- ¿Que estrategias de aprendizaje se podrían desprender de las estrategias de enseñanza? Qué efectos tendrían en el logro de las competencias?

Tomando como base este estudio, también se podrían llevar a cabo investigaciones en el campo de la formación docente para el PLH relacionado con:

- ¿Cómo formar a los profesores para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en PLH?

11.6. Reflexiones sobre la experiencia de investigar

Comprendiendo que el estudio nace de mis propios intereses personales y profesionales, la profundidad de la mirada cualitativa de la investigación me llevó, en diferentes momentos, a cuestionar mis concepciones iniciales sobre la enseñanza de PLH y también a cuestionar mi propia práctica docente.

Como investigadora y profesora me es importante compartir la satisfacción de haber vivido en estos años de investigación en un constante aprendizaje en las aulas de PLH. Aunque este estudio esté dirigido a los niños, ellos sin duda fueron, en muchos momentos, mis profesores. Reconstruir mis concepciones y marcos conceptuales ha sido un privilegio y, honestamente, creemos haber podido aportar algo a la didáctica de la lengua de herencia.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, R. (2003). Navegando a través del registre formal. En Roca, A., & Colombi, M.C. (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp.257-268). Washington, EEUU: Georgetown University Press.
- Ada, A. F., & Baker, C. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Adger, C. T., & Clair, N. (1999). *Professional development for implementing standards in culturally diverse schools*. In an invitational conference sponsored by the National Educational Research Policy and Priorities Board, Washington, EEUU.
- Ainciburu, M. C. (2007). La adquisición del léxico en las lenguas afines: *El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera (Tesis Doctoral)*. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid Recuperado el día 28 de noviembre de 2016 de <https://escribiendole.wikispaces.com/file/view/tesis-cecilia-ainciburu.pdf>
- Almeida, L. (2011). *Acquisition de la structure syllabique en contexte de bilinguisme simultané portugais-français* (Tesis doctoral). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Almeida Filho, J. C. (2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En: Almeida Filho J. C. (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas, Brasil: Pontes.
- Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns

- percurso didáctico. En: Neto, A. et al. (Eds.), *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios* (pp 489-506). Évora, Portugal: Universidade de Évora.
- Andrade Neta, N. F. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 29, pp. 46-55.
- Arabski, J. (2006). Language Transfer in Language Learning and Language Contact en J. Arabski, (Ed.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (pp.12-21). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Arànega, S. (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la Universidad. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 25. Barcelona: Octaedro. Recuperado el 12 de abril de 2016 de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/gdu/25cuaderno.pdf>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bákula, C. (2000). Reflexiones en torno al patrimonio cultural. *Revista Turismo y Patrimonio*, 1, pp. 167-174.
- Balbino, A., & Goes de Andrade, O. (2006). Pautas para la enseñanza del léxico. *Actas del XIV seminario de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes*. Sao Paulo: Ministerio de Educación y Ciencias y Consejería de Educación de Brasil, pp. 133-140.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco libros.

- Beaudrie, S. & Ducar, C. (2005). Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners. *Heritage Language Journal*.3.1 Fall, pp.1-26. Recuperado el 18 de mayo de 2016 de <http://www.heritagelanguages.org/ViewPaper.ashx?ID=OolgFmamZEvZWCVGQtiSQg%3d%3d>
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Relaño-Pastor, A. (2009). Curricular perspectives in the heritage language context: assessing culture and identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22(2), pp.157-174.
- Benedict, R. (1997). *O Crisântemo e a Espada*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Benet-Martinez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), pp. 1015-1050.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), pp.129-181.
- Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. En M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 95-110). Thousand Oaks, EEUU: Sage.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(04), pp. 525-531.

- Blommaert (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bowles, M. (2011). Measuring implicit and explicit knowledge. What can heritage language learners contribute? *Studies in Second Language Acquisition* 33, pp. 247-271.
- Bowles, M., & Montrul, S. (2009). Instructed L2 acquisition of differential object marking in Spanish. En Leow, R., Campos, H. & Lardiere, D. (Eds.), *Little words. Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics and acquisition* (pp.199-210). Washington, EEUU: Georgetown University Press.
- Braga, J. (2010). Calque-free lectures? Spanish cross-linguistic influence in content teaching through English, *Elia*, 10, pp.113-135.
- Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. Recuperado el 17 de julio de 2016 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Briones, A. I. (1999). O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do português e do espanhol para hispano e lusofalantes de nível avançado. En: 6º *Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado el 01 de junio de 2016 de http://www.oocities.org/ail_br/ometodocontrastivoeapratca.htm
- Broeder, P., & Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Bustamante-López, I. (2008). Constructing linguistic identity in Southern California. En Niño-Murcia, M. & Rothman, J. (Eds.), *Bilingualism and identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 279-300). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg, Francia: Council of Europe.
- Cagliari, L.C (2002). *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico*. Campinas, Brasil: Mercado das Letras.
- Callou, D., & Leite, Y. (1990). *Introdução à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Calvi, M. V. (2001). Tradición e innovación en un manual de español para italianos: *Amigo Sincero*. Recuperado el 02 de junio de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/calvi2.html>
- _____ (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE: Revista Electrónica de didáctica ELE.v.1* Recuperado de: <https://goo.gl/Wb53xw>
- Calvo Capilla, M.C. (2010). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. *Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades*, pp. 1-29. Recuperado el 02 de junio de 2016 de <http://unb.revistaintercambio.net.br>

- Cambra, M., & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19 (2), pp.149-163.
- Canale, M. (2013). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J., & Schmidt. R. (Eds.), *Language and communication* (pp. 1-47). New York: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, pp.1-47.
- _____ (1983). De la comunicación a la pedagogía del lenguaje comunicativo. Abreviado y adaptado de J. Richards & R. W Schmidt *Language and communication*. Londres, UK: Longman.
- Carrasco, J. (2007). *Una Didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Alcalá, España: Rialp.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy. A dual approach to understanding the term "heritage language learner." *Heritage Language Journal*, 2(1), pp. 1-25. Recuperado el 3 de mayo de 2016 de <https://goo.gl/qYJsvL>
- _____ (2016). A General Framework and Supporting Strategies for Teaching Mixed Classes. In. Pascual y Cabo, D. (Eds), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp.159-176). Philadelphia, EEUU: John Benjamins.
- Carreira, M., & O. Kagan. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44(1), pp.40-64.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Social representations of languages and teaching. *Language policy division, directorate of schools, out-of-school and higher education*. Strasbourg, Francia: Council of Europe. Recuperado el 12 de octubre de 2016 de <http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreEN.pdf>

Chamot, A.U. (2005) Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp.112–130.

Chin, N.B., Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: an advanced resource book*. New York, EEUU: Routledge.

Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.

_____ (1989). *El conocimiento del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso* [*Language and problems of knowledge*]. Madrid, España: Alianza. (Trabajo original publicado en 1987).

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a language*. New York, EEUU: Longman.

Colombi, M. C., & Roca, A. (2003). Insights from research and practice in Spanish as a heritage language. In A. Roca & M.C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the US, research and practice* (pp.1-21). Washigton, EEUU: Georgetown University Press.

Colón Doménech, G. (2004). *Contrastes léxicos en catalán, español e italiano*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Joan Lluís Vives. Recuperado el 18 de junio de 2016 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcx92k0>

- Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1983): Reading strategies training for meaningful learning from prose, en M. Pressley & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research. Educational applications* (pp.87-132). New York, EEUU: Springer-Verlag.
- Cooper, J. D. (1990). *Como Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid, España: Aprendizaje Visor/MEC.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4), pp.161-170.
- Coromines, J. (1972). *El que s' ha de saber de la llengua catalana* (Vol. 1). Palma de Mallorca, España: Moll.
- Correa, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations. *Foreign Language Annals*. 44 (2), pp.308-320.
- Cruz-Ferreira, M. (2006). *Three is a crowd? Acquiring Portuguese in a trilingual environment*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (4), pp.585-592.
- Cummins, J., & Danesi, M. (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto, Canadá: Our Schools/Our Selves and Garamond Press.
- Curtis, R. V., & Reigeluth, C. M. (1984). The use of analogies in written text. *Instructional Science*, 13(2), pp.99-117.

- Dabéne, L. et al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Francia: Hatier/Credif.
- De Avella, M. V. (2003). *Materiales educativos: procesos y resultados*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- De Houwer, A. (1999). Environmental Factors in Early Bilingual Development: The Role of Parental Beliefs and Attitudes. En Guus Extra & L Verhoeven (Eds.) *Bilingualism and Migration* (pp. 75-95). Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.
- De la Torre, E. W. (2006). La preposición española "hacia" y sus equivalentes en portugués, polaco e inglés. *Interlingüística*, 17, pp.1079-1089.
- Destro (2015). Conteúdos de PLH. En: Chulata, K. A. (Org.), *Português como Língua de Herança: Discursos e percursos* (pp. 121-137). Lecce, Italia: Multimedia Editore.
- Dewalt, K., & Dewalt, B. R. (2002). *La Observación participante: una guía para los trabajadores de campo*. Walnut Creek, EEUU: Altamira Press.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Döpke, S. (1988). The role of parental teaching techniques in bilingual German-English families. *International Journal of the Sociology of Language*, 72, pp.101-112.
- _____ (1992). *One parent one language: An interactional approach*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.

- Durão, A. B. A. B. (2004). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, Brasil: Editora da UEL.
- Durgunoglu, A. Y. & Verhoeven, L. (2013). *Literacy development in a multilingual context cross-cultural perspectives*. New York, EEUU: Routledge.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado*. Barcelona, España: Paidós.
- Entwistle, W. J. (1969). *Las lenguas de España: catalán, vasco y gallego-portugués*. Madrid, España: Istmo.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Didascalía.
- Ferreira, A. B. D. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI*. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman (Comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano* (pp. 21-35). Buenos Aires, Argentina: Aique. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de <https://goo.gl/w743Rv>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Ferrer Serrahima, I. (2012). *La artesanía de la comunicación: Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6*. Barcelona, España: Graó.

Férriz, M. C., Perdigó, M. L., & Sola, M. J. P. (2008). Análisis contrastivo segmental: contribuciones para la elaboración de un protocolo. *Phonika*, 4, pp.36-75. Recuperado el 02 de abril de 2016 de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonika/article/view/5587>

Feuerverger, G. (1991). University students' perceptions of heritage learning and ethnic maintenance. *The Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes*, 47(4), pp.660-677.

Fialho, V. R. (2005). Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 31. Recuperado el 02 de abril de 2016 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>

Fishman, J. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. *Linguistics*, 2 (9), pp. 32-70.

_____ (1980). Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. *Journal of Basic Writing*, 3(1), pp. 48-61.

_____ (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Fishman, J., & Peyton, J. K. (2001). 300-Plus years of heritage language education. En Peyton, J, Ranard, D. McGinnis, S. (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice* (pp.

87-97). Recuperado el 01 de abril de 2016 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), pp. 219-245.

Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito Língua de Herança na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 8(3), pp. 16-45.

Francès, A. F., & Amorós, M. N. (2002). *Història de la llengua catalana*. Barcelona, España: UOC.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.

Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.

Gallén, M. G. (2005). Proprio/propio: el análisis contrastivo en la clase de español. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3 (10). Recuperado el 06 de junio de 2016 de <https://goo.gl/GnRcq4>

Garrett, P. B. & P. Baquedano-Lopez. (2002). Language socialisation: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31(1). pp. 339–361. Recuperado el 9 de mayo de 2016 de <http://annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085352>

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory Course*. London, UK: Routledge.

- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Glaser, B. G., & Strauss, A.L (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, EEUU: Aldine Transaction.
- Godoy, E. (2001). La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 11, pp. 229-248.
- Goetz, J.P., & Le Compte, M.D (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Los contenidos léxico-semánticos. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp.789-810). Madrid, España: SGEL.
- González, A., Quintana, I., Barajas, C., Linero, M., Goicochea, M., Fuentes, M., Fernández, M. & Morena, M. (2001). Medio social y desarrollo del lenguaje: Un estudio con niños adoptados. *Revista de Psicología general y aplicada*. 54 (3), pp.515-529.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp.83-98). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), pp.572-586.
- Guash, O. (2002). *Observación participante*. Madrid: España: Centro de Investigaciones sociológicas.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 2 (pp 163-194). Londres, UK: Sage.
- Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, España: Taurus
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall & P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- _____. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A Editora.
- He, A. W. (2010). The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 66-82.
- Henriques, E. R. (2000). Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de Português e de Espanhol. *Delta*, 16(2), pp.263-295.
- Hollins, H.E (2015). *Culture in social learning. Revealing the Deep meaning*. New York, EEUU: Routledge.
- Horowitz, D (1985). *Ethnic groups in conflict*. Los Ángeles, EEUU: University of California Press.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 429-444). Londres, UK: Sage.

- Hulstijn, J. H. (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. En Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp 25-47). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Language acquisition: Models and methods*, pp. 3-28.
- _____ (1972). On Communicative Competence. En: J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, pp. 13-37.
- Izquierdo Gil, M. C. (2016). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Alicante, España: Biblioteca Miguel de Cervantes.
- Jennings-Winterle, F. (2015). A filosofia do começo, meio e fim. En: Jennings-Winterle, F., & Lima-Hernandes, M.C (Org.), *Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim* (pp.18-27). New York, EEUU: Brasil em Mente.
- Juliano, D. (1994). Un lugar en el mundo: identidad, espacio e inmigración. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 97, pp. 91-100.
- Kagan, O. (2005). In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 8(2-3), pp. 213-221.

- Kagan, O., & Dillon, K. (2012) Heritage languages and L2 learning En S. Guss & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 491-505). London, UK: Routledge.
- King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), pp.695-712.
- Kondo–Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), pp. 563-581.
- _____ (2010). Curriculum Development for Advancing Heritage Language Competence: Recent Research, Current Practices, and a Future Agenda. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 24-41. 18.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7(1), pp.19-39.
- Lacorte, M., & Canabal, E. (2005). Teacher Beliefs and Practices in Advanced Spanish Classrooms. *Heritage Language Journal*, 3(1), pp. 83-107. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de <https://goo.gl/OhyS7E>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan, EEUU: University of Michigan Press.
- Lapesa, R. (1962). *Historia de la lengua española*. Madrid, España: Escelicer.

- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España. Laertes.
- Latorre, A.; Rincón, D. del, & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. España: Ediciones Experiencia.
- Lipski, J. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Liu, R. (2008). Maintaining Chinese as a heritage language in the United States: What really matters. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 15, pp. 37-64. Recuperado el 14 de mayo de 2016 de <http://slat.arizona.edu/sites/default/files/page/awp15rongliu.pdf>
- Lloret, M.R. (2011). *La fonología del català*. Barcelona, España: Santillana Educación.
- Lopes, A. C. M., & Rio-Torto, G. (2007). *O Essencial sobre a Língua Portuguesa*. Lisboa, Portugal: Caminho.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid, España: Alianza.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objetivo y finalidad. En Sepúlveda, F. & Rajadell, N (Coord.), *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp.25-54). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Maher, T. M. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. En Cavalcanti, M.C, Bortoni-Ricardo, S.M (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp.67-94). Campinas, Brasil: Mercado de Letras.

- Martín, S., (2008). Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE. *Revista de didáctica ELE*. 6. Recuperado el 02 de abril de 2016 de: <http://marcoele.com/descargas/6/martin-estrategias.pdf>
- Martínez, G. (2016). Goals and Beyond in Heritage Language Education. En M. Fairclough, & S. M. Beaudrie (Eds.) *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (pp.39-55). Washington, EEUU: Georgetown University Press.
- Martínez, J.A (2004). *Escribir sin faltas. Manual básico de ortografía*. Oviedo, España: Nobel.
- McCarty, T. L. (Ed.). (2011). *Ethnography and language policy*. New York, EEUU: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London, UK: Routledge.
- MacLeod, A. A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S., & Fontolliet, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child language teaching and therapy*, 29(1), pp.131-142.
- Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson Education.
- Melo-Pfeifer, S. (2014). Bilingual community education and multilingualism beyond heritage in a global city. *Language and Intercultural Communication*, 14, pp.504-507

Melo-Pfeifer, S. & Schimidt, A. (2012). Linking Heritage Language Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *Educational Studies in Language and Literature*, 12, pp.1-30.

Mendes, E. (2004). Abordagem comunicativa intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas (Tesis doctoral). UNICAMP Campinas, Brasil. Recuperado el día 08 de mayo de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316832>

_____ (2010). Por que ensinar língua como cultura. En: Santos & Alvarez (org). *Língua e cultura no contexto de português como língua estrangeira* (pp.53-77). Campinas, Brasil: Pontes.

_____ (2011). O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. En: Mendes, E (Org) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português como língua estrangeira* (pp.139-158). Campinas, Brasil: Pontes.

_____ (2012). Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô*, 1, pp. 20-31. Recuperado el 08 de mayo de 2016 de <https://issuu.com/platorevista/docs/praiadez-2013-115paginas>

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass.

Milani, M. E. (2005). *Listo: español a través de textos*. São Paulo, Brasil: Moderna.

Moll, B (18 de noviembre de 1962). Los catalanismos del castellano. *El correo catalán*, pp.17-23.

Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins B.V.

_____ (2012). Is the heritage language like a second language? *EuroSLA Yearbook*, 12 (1), pp. 1-29.

_____ (2013). Bilingualism and the Heritage Language Speaker. En Bhatia, T. & Ritchie, W. (Eds.). *The Handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 168-189). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

_____ (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Montrul S., Foote, R., & Perpiñán, S. (2008): Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition, *Language Learning* 58, pp.3-53.

Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.

Moroni, A., & Gomes, J. A. (2015). El Português como Lengua de Herencia hoy y el trabajo de la Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *Revista de Estudos Brasileños*, 2(2), pp. 21-35. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <https://reb.universia.net/article/view/1206>

Mota, K. (2004). Aulas de português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. *Cad.CEDES*, 24(63), pp.149-163. Recuperado el 30 de abril de 2016 de: <https://goo.gl/EJsZxf>

- Muñoz Justicia, J. (2004). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. In *Curso-Taller Investigación Cualitativa*, pp.1-106. HNDM. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de: <https://goo.gl/d8klay>
- Nesteruk, O. (2010). Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(3), pp.271-286.
- Oh, J. S., & Au, T. K. F. (2005). Learning Spanish as a heritage language: The role of sociocultural background variables. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), pp. 229-241.
- Oliveira, I (1996). *Desigualdades raciais: construção da infância e da juventude*. Niterói, Brasil: Intertexto.
- Oliveira, R. C. (2000). Os (des) caminhos da identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(42).
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ortiz Alvarez, M.L: (2016). O Falante de herança: à procura de sua identidade. En Ortiz Alvarez, M.L., & Gonçalves, L. (Orgs.), *O mundo do Português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações* (pp.59-86). Campinas: Pontes.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, EEUU: Newbury House.

_____ (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), pp.167-180.

Padilla González, D. (2014). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: Las escuelas oficiales de idiomas. En J. López Belmonte (Ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp.381-400). Melilla, España: SATE -STEs Melilla.

Palacio, A.P (1999). Problemas de alfabetização. En. Moura, D. (Org.), *Os múltiplos usos da língua*. Maceio, Brasil: UFAL.

Pascual y Cabo, D. & Rothman, J. (2012) The (Il)logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition. *Applied Linguistics*, 33, pp.450-455.

Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28 (03), pp.399-410.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.

Peterson, T. D. (2015). *Cross-Cultural Management: Essential concepts*, Los Angeles, EEUU: SAGE.

Piaget (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Pippo, J. (2016). *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia* (Tesis doctoral). University of Helsinki. Helsinki, Finlandia.

- Pires, A. & Rothman, J. (2011). An integrated perspective on comparative bilingual differences: Beyond the interface problem. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, pp.74-78.
- Pitta, P. Ferriz, M., & Gorgori, R (2012). *Diccionari de Paranyis de Traducció portugués-català (Falsos amigós)*. Barcelona, España: Enciclopèdia Catalana.
- Poersch, J. (1995). Atitudes e aptidoes no ensino de línguas: é possível alfabetizar em língua estrangeira? *Letras de Hoje* 30 (100), pp.193-205.
- Polinsky, M. (2008). Heritage language narratives. En Brinton, D. & Kagan, O. (Eds.), *Heritage language: A new field emerging* (pp.149-164). New York, EEUU: Routledge.
- _____ (2011). Reanalysis in adult heritage language. *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (02), pp.305-328.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the wild and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), pp.368-395.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid, España. Narcea.
- Potowski, Kim, Jill Jegerski, and Kara Morgan-Short. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning*, 59(3), pp. 537-579.
- Póvoa Neto, H. (2006). A imagem da imprensa sobre a emigração brasileira. *Estudos Avançados*, 20(57), pp.25-39.

- Puig i Scotoni, P. (1986). *Baskien och Katalonien Den långa vägen till självstyre*. Lund, Suecia: Kursverksamhetens förlag Lund.
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En Sepúlveda, F., & Rajadell, N. (Coord.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp.465-528). Madrid, España. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ringbom, H. (2006). The importance of different types of similarity in transfer studies. En J. Arabski (ed.) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (pp.36- 45). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Roberts, J., Jurgens, J. & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, pp.345-359.
- Rona, J. (1974). A structural view of sociolinguistics. En Garvin, P., & Y. Lastra (Eds.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp.203-216). Ciudad de México, México: UNAM.
- Rothman, J. (2007). Heritage Speaker Competence Differences, Language Change and Input Type: Inflected Infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism*, 11 (4), pp.359-389.
- _____ (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), pp.155-163.

- Rothman, J., & Treffers-Daller, J. (2014). A prolegomenon to the construct of the native speaker: heritage speaker bilinguals are natives too. *Applied linguistics*, 35(1), pp.93-98.
- Rothman, J., Tsimpli, I. M., & Cabo, D. P. (2016). Formal linguistic approaches to heritage language acquisition. En Pascual y Cabo, D. (Eds.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp.13-23). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamin.
- Rovira, C. (2004). Fundamentos de la investigación en ciencias sociales y humanidades: el estudio de caso. En Codina et al (Eds.), *Información y documentación digital*. Barcelona, España: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL quarterly*, 9(1), pp.41-51.
- Sanders, N. (1966). *Classroom Questions: What Kinds?* Nueva York, EEUU: Harper and Row.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Saussure, F. (2008). *Dimensão de estudo da língua e semiótica. Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Brasil: Cultrix.
- Savedra, M. M. (2008). Línguas majoritárias e minoritárias no Mercosul: a questão de línguas oficiais, línguas de trabalho e línguas de ensino. *Política Linguística na América Latina*, 1 (pp. 115-126).

- _____ (2009). Bilinguismo e bilingüalidade: uma nova proposta conceitual. En Savedra, MMG & Salgado, A.C. (Eds.), *Sociolingüística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato* (pp.121-140). Rio de Janeiro, Brasil: Letras.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York, EEUU: Cambridge University Press.
- Schwarzer, D., & Petrón, M. (2005). Heritage language instruction at the college level: Reality and possibilities. *Foreign Language Annals*, 38(4), pp.568-578.
- Seara, I. C., Nunes, V. G., & Lazzarotto-Volcão, C. (2015). *Fonética e fonologia do português brasileiro*. Florianópolis, Brasil: Editora Contexta.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), pp.209-232.
- Servei d'Ordenació Curricular (2016). Currículum de l'educació primària. Generalitat de Catalunya: *Departament d'educació*. Recuperado el 17 de julio de 2016 de: <https://goo.gl/s60VQa>
- Silva, G. (2008). Heritage Language Learning and the Portuguese Subjunctive. *Portuguese Language Journal*, 3, pp.1-28.
- Silva, T.C. (2012). *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Silva, T. T.(2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Nevada, EEUU: University of Nevada Press.
- Soares, S. (2012). *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. (Tesis de máster). Universidade do Oporto. Oporto, Portugal.
- Solé, C., Cavalcanti, L., & Parella, S. (2011). La inmigración brasileña en la estructura socioeconómica de España. *Documentos del Observatorio Permanente de Inmigración* 27, pp.9-211. Recuperado el 11 de abril de 2016 de <https://goo.gl/h0tQgl>
- Souza, A. (2007). *Should I speak Portuguese or English? - Ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at home and in a community language school in the UK* (Tesis doctoral). University of Southampton, Southampton, UK.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- _____. (2009). *Language management*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- _____. (2012). Family language policy—the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), pp.3-11.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, EEUU: Guilford Press.

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stoller, F. (2002). Promoting the acquisition of knowledge in a content based course. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), *Content-based instruction in higher education settings* (pp. 109–123). Alexandria, VA: TESOL.
- Suy, G. (2010). *Sobre las preposiciones directivas en español (a, en) y en portugués (a, em, para) con algunos verbos de movimiento: un análisis comparativo* (Tesis doctoral). Universiteit Gent, Flandes, Bélgica.
- Takeuchi, N. N. (1984). La semejanza con la lengua materna: tropiezos para el aprendizaje del español: Ferramentas de Leitura LA, *Revista Letras*, 33, pp.181-185. Recuperado el 20 de junio de 2016 de <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19325>
- Tannenbaum, M. (2005). Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *The Journal of Family Communication*, 5(3), pp.229–252.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tessyer, P. (2007). *História da língua portuguesa*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Thomas, D. C., & Peterson, M. F. (2015). *Cross-cultural management: Essential concepts*. Thousand Oaks, EEUU: Sage.

- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Trafimow, D.; Sheeran, P. (2005). A theory about the translation of cognition into affect and behaviour. En Haddock, G., & Maio, G.R (Eds.), *Contemporary perspectives on the Psychology of Attitudes* (pp.57-75). New York, EEUU: Psychology Press.
- Trujillo Saéz F. (2006). *Cultura, Comunicación y Lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada, España: Octaedro.
- Unesco (2003). La Educación en un Mundo Plurilingüe. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado el 15 de abril de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, J. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- _____ (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), pp.410-426.
- Valdes, G., & Garcia-Moya, R. (1976). *Teaching Spanish to the Spanish speaking: Theory and practice*. San Antonio, EEUU: Trinity University.
- Valls Campà, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés* (Tesis de máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España.

- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), pp. 211-230. Recuperado el 30 de abril de 2016 de <http://eric.ed.gov/?id=EJ673151>
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Francia: Council of Europe Publishing.
- Van Manen, M. (2003). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Walnut Creek, EEUU: Left Coast Press.
- Velazco, M., & Mosquera. (2010). *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. Bogotá, Colombia: PAIEP. Recuperado el 10 de diciembre de <https://goo.gl/YP3s0>
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Vila Pujol, M. R. (2007). El español en Cataluña: historia y actualidad del contacto entre el español y el catalán, en *El español en los territorios bilingües: Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, pp. 77- 104. Universidad de Granada, Granada, España.
- Vygotski, L. S. (1979). *Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- _____ (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

- Viswanath, A. (2013). *Heritage English in Israeli Children*. (Tesis doctoral). Harvard University, Cambridge, Massachussets.
- Vitor, R. M., & Cardoso-Martins, C. (2007). Desenvolvimento fonológico de crianças pré-escolares da Região Noroeste de Belo Horizonte. *Psicologia em Revista*, 13(2), pp.383-398. Recuperado el 16 de noviembre de 2016 de <https://goo.gl/dq5sFL>
- Wallberg, H. (2013). *Formativ bedömning i praktiken. Från förmedling till förståelse*. Stockholm, Suecia: Gothia Fortbildning AB.
- Wheeler, M. (2005). *The Phonology of catalán*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. En Silva, T. T. (Org), *Identidade e diferença: a persectiva dos estudos culturais* (pp 7-72). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Wotjak, G. (2006). *Las lenguas, ventadas que dan al mundo: el léxico como encrucijada entre morfosintaxis y cognición: aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística*. Salamanca, España: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Wu, M. H., & Chang, T. M. P. (2010). Heritage language teaching and learning through a macro-approach. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 25(2), 2. Recuperado en 15 de noviembre de 2016 de <http://repository.upenn.edu/wpel/vol25/iss2/2>

Yin, R (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. London, UK: Sage.

Ytsma, J, Vilador, M.A., & Giles, H (1994). Ethnolinguistic vitality and ethnic identity: Some Catalan and Frisian data. *International Journal of Sociology of Language*, 108, pp.63-78.

Zabalza, M. A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. In *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio* (v.1, pp. 241-271).

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B.J. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.1-37). New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates.

Zorzi, J.L (2002). *A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações de Linguagem Infantil*. Rio de Janeiro, Brasil: Revinter.

Zyzik, E. (2016). Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner. En Fairclough y Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (pp 19-38). Washington, DC: Georgetown University Press.

Listado de anexos

Anexo 1: Notas de campo de las observaciones de clase.

Anexo 2: Actividades de clase analizadas.

Anexo 3: Transcripciones de las entrevistas semiestructuradas.

Anexo 4: Detalle del análisis de las entrevistas y observaciones en el programa Atlas Ti.