

**INSTITUTO CARO Y CUERVO**

**SEMINARIO ANDRÉS BELLO**

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y  
SEGUNDA LENGUA**

**APRENDIZAJE DE ELE Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS:  
UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CON ESTUDIANTES BRASILEROS**

**IVAN FIUZA MEDEROS FILHO**

**BOGOTÁ**

**2021**

**INSTITUTO CARO Y CUERVO**

**SEMINARIO ANDRÉS BELLO**

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y  
SEGUNDA LENGUA**

**APRENDIZAJE DE ELE Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS:  
UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CON ESTUDIANTES BRASILEROS**

**IVAN FIUZA MEDEIROS FILHO**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Enseñanza de Español como  
Lengua Extranjera y Segunda Lengua**

**DIRECTOR: FERNEY CRUZ ARCILA**

**BOGOTÁ**

**2021**

## **DEDICATORIA**

Esta tesis está dedicada a mi Colombia, por la grandiosidad y representatividad de sus aportes culturales al mundo, de los más clásicos a los contemporáneos, de la Gramática de la lengua latina para uso de los que hablan castellano (Caro y Cuervo, 1867) a Cien años de soledad (García Márquez, 1967), del realismo mágico a la voluptuosidad de la cumbia y de las imágenes de Botero. Así mismo, dedico este trabajo de grado sobre todo a Shakira, por haber logrado trascender vallas entre Brasil y el español, además, por su asombroso talento que me ha nutrido desde la adolescencia e igualmente me ha acercado a esta colombianidad, la cual comparto y celebro. En igual sentido, dedico este estudio a mi gente colombiana. Pese a todo el respeto por los arquetipos y por lo erudito, del pueblo viene la legitimidad de la idiosincrasia colombiana, puesto que la cultura popular guía y pauta sentidos.

## AGRADECIMIENTOS

Para empezar, quisiera agradecerle al profesor Ferney, por sus aportes teóricos, reflexiones y en especial por haberme escogido como pasante, lo que por consiguiente motivó la idea de esta investigación. Posteriormente, quisiera darle las gracias a la profesora Sandra, por el reto de conducir un lusohablante lleno de fosilizaciones y sin experiencia académica, hacia un título de magíster en lengua española. Igualmente, quisiera agradecerles a todos los demás profesores, especialmente a Diana, Viviana y Emma, por su labor, por su compromiso, por su levedad y sentido del humor.

De la misma forma, agradezco a mis compañeros de maestría por las intervenciones aclaradoras, por su cariño y recibimiento, por la agradable convivencia, por las charlas, por las cervezas, por cada risa y ante todo, por el apoyo y paciencia con un foráneo embebido de romanticismo por Colombia... Agradezco incluso por las coevaluaciones, aunque todavía no estoy de acuerdo con prácticamente todas.

Gracias también a mi mamá y a mis amigos, por el soporte emocional y por la motivación.

Si hoy me siento grande, ustedes me lo han hecho así. Además, cabría agregar agradecimientos a Manu Teophilo, por su generosidad, lo que a su vez me ha permitido luchar por mi formación profesional, superar vallas preestablecidas e injusticias y así poder cambiar mi historia.

En definitiva, quisiera agradecer a Melisa y a Daniel por la acogida y de modo general, a mi Bogotá. Su gente y su cultura han representado parte importante de esta trayectoria y en igual sentido, sus rincones y paisajes me han calmado y me han materializado la fuerza que tienen los sueños. La sabana será por siempre mi hogar. Gracias vecis.



**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA Y PUBLICACIÓN  
ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO**

Bogotá, D.C., Fecha 15 de junio de 2021

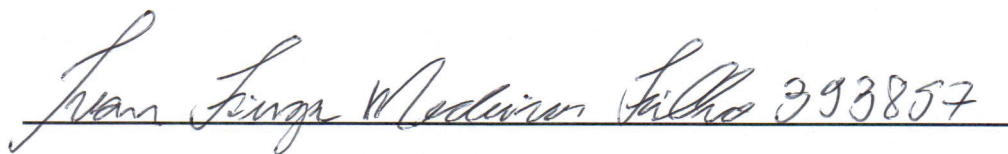
Señores  
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

Estimados Señores:

Yo IVAN FIUZA MEDEIROS FILHO, identificado con pasaporte No. 393857, autor del trabajo de grado titulado APRENDIZAJE DE ELE Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CON ESTUDIANTES BRASILEROS presentado en el año de 2021 como requisito para optar el título de MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA; autorizo a la Biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio el Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro Y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Muestre al mundo la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su (s) autor (es).



Firma y pasaporte

## DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

### AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Fiuza Medeiros Filho	Ivan

### DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Cruz Arcila	Ferney

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO: Aprendizaje de ELE y construcciones identitarias

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: Una investigación cualitativa con estudiantes brasileiros

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza del Español como LE y L2

CIUDAD: BOGOTA

AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 224

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones  Mapas  Retratos  Tablas, gráficos y diagramas  Planos  Láminas  Fotografías

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ Minutos.

Número de casetes de vídeo: \_\_\_\_\_ Formato:  $\frac{3}{4}$   Mini DV  DV Cam  DVC Pro  Vídeo 8

Hi 8  Otro. Cual? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC  Europeo PAL  SECAM

Número de casetes de audio: \_\_\_\_\_

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: \_\_\_\_\_)

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

Tesis laureada, con concepto 4.8.



DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico [biblioteca@caroycuervo.gov.co](mailto:biblioteca@caroycuervo.gov.co)):*

<b>ESPAÑOL</b>	<b>INGLÉS</b>
Identidad	Identity
Construcciones Identitarias	Identity Constructions
Estudiantes Brasileños	Brazilian Students
Español como lengua extranjera	Spanish as a foreign language
ELE	SFL

**RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):**

El aprendizaje de una LE conlleva factores culturales, capaces de generar impactos significativos sobre cómo el individuo se percibe y ve el mundo tras la exposición a la cultura meta. Pese a la existencia de diversos estudios en Brasil que abordan la temática, se podría afirmar que aún no se ha tratado de examinar, con el carácter particular de esta investigación, los efectos del aprendizaje de ELE en la identidad de estudiantes brasileños. Así que para explorar las relaciones lingüísticas y culturales entre brasileños y la comunidad hispanohablante, bajo un paradigma cualitativo y un diseño narrativo, indagamos: ¿Cuál es la influencia del aprendizaje de ELE en la construcción identitaria de estudiantes brasileños? Puesto que cada individuo es fruto de un contexto y que no tendría solo una identidad, sino varias, absolutamente cambiantes y que coexistirían muchas veces de forma contradictoria dentro de sí (Norton, 1997), habría sido posible llegar a conclusiones asociadas a esto. Aunque expresaran aprecio por el español, se habría identificado en los aprendientes alguna interferencia de aspectos contextuales relacionados con un desprestigio del español en Brasil. En otras palabras, creencias de que sería una lengua esencialmente “fácil” y de conocimiento no absolutamente necesario, además de una lengua de “segunda opción”, es decir, de elección circunstancial y de no mucha importancia. Asimismo, sería posible afirmar que estas ideas habrían intervenido en el desarrollo de dos rasgos identitarios centrales e interconectados: la renegociación de las identidades sociales y la ausencia de un vínculo intrínseco con la lengua española.

**RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):**

Learning a FL involves cultural factors capable of generate significant impacts on how the individual perceives himself and sees the world, after exposure to the target culture. Despite studies in Brazil about the subject, it could be stated that it has not yet been attempted to examine, with the nature of this research, the effects of SFL learning on the identity of Brazilian

students. So, to explore the linguistic and cultural relationships between Brazilians and the Spanish-speaking community, under a qualitative paradigm and a narrative design, we inquire: What is the influence of learning Spanish on the identity construction of Brazilian students? Since everyone is the result of a context and that they would not have only one identity, but several, absolutely changing and that would often coexist in a contradictory way within themselves (Norton, 1997), it would have been possible to reach conclusions associated with this. Even if they expressed appreciation for Spanish, some interference from contextual aspects related to a loss of prestige of Spanish in Brazil would have been identified in the learners. In other words, beliefs that it would be an essentially "easy" language and not absolutely necessary to know, as well as a "second option" language, that is, one of circumstantial choice and not of much importance. Likewise, it would be possible to affirm that these ideas had intervened in the development of two central and interconnected identity traits: the renegotiation of social identities and the absence of an intrinsic link with the Spanish language.

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	5
1. Planteamiento del problema .....	7
1.1 Un recorrido por la enseñanza de la lengua española en Brasil.....	10
1.2 Poder y estatus: el inglés frente al español.....	15
1.3 ¿Español o portugués?.....	19
2. Objetivos.....	28
2.1 Objetivo general.....	28
2.2 Objetivos específicos.....	28
3. Antecedentes.....	28
3.1 Construcciones identitarias de aprendientes y docentes extranjeros.....	30
3.2 Construcciones identitarias de aprendientes y docentes brasileiros.....	37
3.3 Estudiantes brasileiros y su relación con variedades lingüísticas de español.....	46
3.4 Creencias y actitudes de brasileiros hacia el español.....	51
3.5 Lo intrínseco vs lo extrínseco: motivaciones laborales y académicas en relación con el español en Brasil.....	53
3.6 El rol del español en Brasil.....	58
3.7 Posicionamiento del presente estudio.....	62
4. Justificación.....	64
5. Marco teórico.....	67
5.1 La cultura en el aprendizaje de ELE.....	69
5.2 La interculturalidad y la competencia intercultural.....	77
5.3 Relación entre lengua, cultura y pensamiento.....	83
5.4 Relación entre lengua, cultura e identidad.....	87
5.5 Lengua, identidad y enseñanza .....	88
5.6 Teorías sobre identidad .....	92
5.7 Conceptualizaciones de identidad .....	96
5.8 Identidad L2: el individuo y su visión de mundo.....	99
5.9 Consideraciones sobre la perspectiva adoptada y conclusiones sobre fundamentos teóricos.....	105
6. Marco metodológico.....	107
6.1 Paradigma y diseño de investigación.....	107
6.2 Población y participantes.....	110
6.3 Fases de investigación.....	114
6.4 Los instrumentos y la recolección de datos.....	117
6.5 Cuestiones éticas.....	126
6.6 Consideraciones sobre el apoyo de <i>softwares</i> al análisis de datos cualitativos....	129
6.7 El análisis de los datos.....	131
7. Construcciones identitarias de estudiantes brasileiros y el aprendizaje de ELE.....	137
7.1 Una tenue relación con la cultura hispana y sus implicaciones.....	141
7.2 Ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española: el peso de lo contextual.....	155

7.3 Las demandas instrumentales y el desarrollo de una nueva identidad social.....	165
7.4 La negociación de la relevancia de la lengua española: un rasgo extrínseco a la lengua.....	173
8. Conclusiones.....	184
8.1 Limitaciones del estudio y prospecciones investigativas.....	187
8.2 Aportes e implicaciones en el ámbito de ELE.....	189
9. Referencias.....	194
10. Apéndice.....	206
10.1 Tablas.....	206
10.1.1 Tabla A1: Ejemplo de cómo se categorizaron los datos (el tema 1 con las respectivas unidades de registro codificadas a través del cuestionario).....	206
10.1.2 Tabla A2: Temas referentes a los aspectos evidenciados mediante los tres instrumentos (cuestionario, historia de vida y entrevista), descritos en orden decreciente de citación por número de participantes y unidades de registro.....	209
10.2 Instrumentos de recolección de datos.....	209
10.2.1 Primer instrumento: cuestionario.....	209
10.2.2 Segundo instrumento: historia de vida.....	217
10.2.3 Tercer instrumento: entrevista.....	219

## **Introducción**

Este estudio presenta el análisis de las relaciones entre estudiantes brasileiros y el español como lengua meta, más precisamente, respecto a sus procesos de construcción identitaria. El aprendizaje de una lengua extranjera conlleva factores que van más allá de lo lingüístico, sobre todo culturales, que a su vez, pueden generar impactos significativos acerca de cómo el individuo se percibe y ve el mundo, tras la exposición a la cultura meta.

Significa que, al aprender una lengua extranjera, puede ocurrir en el individuo un proceso de renegociación identitaria, en donde los aprendientes pueden incorporar conceptos, formas de pensar y de actuar provenientes de las cosmovisiones culturales asociadas con la lengua estudiada, a partir de la negociación de una nueva identidad, titulada identidad L2, es decir, la que se adquiere tras el proceso de acercamiento a una nueva lengua.

En otras palabras, se trataría de la incorporación de nuevas visiones de mundo, quiebra u obtención de prejuicios, cambios en la autopercepción o hasta en la manifestación de las emociones, por citar algunos ejemplos de transformaciones identitarias originarias del proceso de aprendizaje de una LE (lengua extranjera) o L2 (segunda lengua), que podrían surgir mediante el fenómeno objeto de esta investigación.

Aún no se ha tratado de examinar, en los términos específicos de este estudio, los efectos del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en la identidad de estudiantes brasileiros. Esto corrobora no solamente el aspecto novedoso de esta investigación, sino la posibilidad de explorar las relaciones lingüísticas y culturales entre Brasil y la comunidad de habla hispana, puesto que este país es un importante mercado para la enseñanza de ELE. Además, por el hecho

de estar rodeado de países hispanohablantes, lo que demanda cierto grado de interacción, que hasta el momento se ha centrado mucho más en lo económico y en lo comercial.

Esta investigación es el producto final de la Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua, del Instituto Caro y Cuervo, organismo del Ministerio de Cultura de Colombia, ubicado en la ciudad de Bogotá. En el ámbito interno de la Maestría, el estudio se enmarca en dos líneas de investigación: Adquisición/aprendizaje y enseñanza de ELE/L2 y Sociolingüística, pragmática y comunicación intercultural.

Esta pesquisa nace, sobre todo, con la intención de desarrollar una investigación sólida, en el ámbito de los estudios identitarios en segundas lenguas y, además, constituir la tesis de grado de esta Maestría.

Es válido resaltar que esta propuesta busca establecer un ejercicio científico profundo, enmarcado en un contexto internacional, con el fin de estrechar, de una manera respetuosa y no pretenciosa, conexiones entre Brasil y la comunidad de habla hispana, para entonces contribuir en lo académico, en lo social y en lo cultural, considerando, principalmente, el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

En cuanto a lo académico, resaltamos tanto la originalidad de la propuesta, como la relevancia de considerar las construcciones identitarias como un aspecto notable en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente por tener en cuenta la complejidad de la identidad de los aprendientes, seres no absolutamente binarios y directamente expuestos a influjos contextuales. Respecto a lo social, evidenciamos la importancia de investigar cada vez más sobre la relación entre los brasileros y la comunidad de habla hispana, con el fin de fomentar lazos, especialmente entre Brasil e Hispanoamérica, además de profundizar en la



relación de brasileiros con el universo hispano, mediante el aprendizaje de la lengua española, sobrepasando así discusiones usualmente ubicadas en el campo económico y comercial o aun estrictamente en el área lingüística y/o didáctica. Respecto a lo cultural, destacamos el impacto de la cultura en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras y debatimos acerca de su influencia en este ámbito.

## **1. Planteamiento del problema**

El aprendizaje del español en Brasil es una actividad considerablemente difundida; este es el segundo país con más estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), puesto que posee un 28% de los aprendientes del idioma en el mundo (más de 6 millones de personas), superado apenas por los Estados Unidos, dueño de un 38% del total, según datos del Instituto Cervantes (IC, 2018, p.11).

Sin embargo, en cuanto a Brasil, estos datos reflejan más la continentalidad del país <sup>1</sup>que propiamente un éxito respecto al alcance de la lengua española. Especialmente si consideráramos que el inglés es, en realidad, la lengua extranjera más estudiada en el país y su puesto de importancia es soberano (Sousa, 2007).

---

<sup>1</sup> Más adelante, aún en este mismo apartado, se mencionarán datos estadísticos oficiales respecto a la población brasileira.

El inglés es la única lengua extranjera obligatoria en todos los niveles educaciones del país, de acuerdo con la *Base Nacional Comum Curricular*<sup>2</sup>, además, según Duolingo, una plataforma virtual internacional para enseñanza de lenguas, 61% de los estudiantes de Brasil estudian la lengua inglesa.

Creemos que el hecho de que el español no se ubica en un puesto semejante al del inglés, en el escalafón del estudio de lenguas extranjeras en Brasil, igualmente refleja una peculiar relación con la comunidad idiomática del español, considerando el superficial intercambio cultural entre ambas comunidades de habla, a pesar de la cercanía lingüística y geográfica, tal como lo afirma Farías Fernández (1996).

Además de expresar ser la enseñanza del español en el país más grande de Latinoamérica un reto político y cultural, la autora resalta que, históricamente, la relación entre Brasil y los países hispanos vecinos está enmarcada por un “vivir de espaldas” y agrega:

Al mismo tiempo en que las proximidades concretas de la región iban sufriendo una lenta ebullición, transformándose por fin en lejanías efectivas, esta incomunicación continuada terminaba por fraguar un desconocimiento y una soledad casi totalizantes, unos respecto de otros, de consecuencias nefastas. (p.70)

---

<sup>2</sup> La *Base Nacional Comum Curricular* es el documento del Gobierno de Brasil que define los derechos y objetivos de la enseñanza escolar y que a su vez, centra la enseñanza en la lengua portuguesa, en la lengua inglesa, en las matemáticas y en las ciencias de la naturaleza.

Incluso dadas las problemáticas presentadas, no nos parece incoherente el hecho de que, en la actualidad, no habría un sobresaliente número de investigaciones respecto al perfil de los aprendientes de ELE en Brasil y principalmente, en cuanto a la influencia de este proceso de aprendizaje en la construcción de sus identidades, aunque sí reconocemos la existencia de investigaciones al respecto.

Así que, en este apartado, básicamente, nos proponemos a desglosar y a describir lo que según nuestro entendimiento, representa la problemática central respecto al estudio del español en Brasil: el hecho de que la lengua española no goza de mucho prestigio en el referido territorio.

Para explicar la cuestión, dividiremos los argumentos en dos bloques: ideas relacionadas con la lengua española e ideas relacionadas con la lengua inglesa. Profundizaremos en la cuestión del prestigio empezando desde representaciones ligadas a la lengua inglesa, puesto que creemos ser de considerable relevancia, inicialmente, aclarar perspectivas sobre un aislamiento cultural de Brasil frente a las demás naciones hispanas del continente, algo que se conectaría con las ideas de prestigio y de poder.

No obstante, antes de ingresar a la cuestión citada, nos parece relevante hacer un recorrido por la trayectoria de la enseñanza de la lengua española en Brasil, con miras a contextualizar mejor el escenario donde se desarrolla la problemática presentada.

## 1.1 Un recorrido por la enseñanza de la lengua española en Brasil

La enseñanza de la lengua española en Brasil, por lo menos en cuanto ámbito institucional nacional, se ha caracterizado históricamente por un movimiento pendular. El problema, al parecer, es que este supuesto “péndulo” quizá no habría hecho muchos movimientos extensos. Respecto a eso, presentamos a continuación en la Tabla 1, de forma algo sintética, una recopilación de factores históricos ubicados temporalmente acerca de la trayectoria de la enseñanza del español en Brasil.

**Tabla 1**

*Resumen de aspectos relevantes para la comprensión de la relación institucional con la enseñanza de la lengua española en Brasil*

<b>Compendio de aspectos relevantes para el entendimiento de la relación institucional con la enseñanza del español en Brasil (Aderaldo, 2019)</b>		
<b>Marco temporal</b>	<b>Aspecto histórico</b>	<b>Implicaciones para el ámbito de ELE</b>
<b>1809</b>	Mediante decreto, fueron creadas las Cátedras de Lenguas Modernas: francés e inglés.	Pese al hecho de que el español fue preterido, un año antes, el Decreto Real de 1808 difundió el comercio brasileiro junto a los territorios que se consideraban como “naciones amigas”, con un efecto inmediato sobre la educación de las élites (Aderaldo, 2019). Por lo que podríamos inferir tal vez no haber naciones hispanas entre las “amigas”, o por lo menos no con un peso político y económico comparables a naciones anglófonas y francófonas.

<b>1919</b>	Creación de la cátedra de Español en el Colegio Pedro II (ámbito federal), por la Ley n° 3.674.	Aunque es un movimiento positivo en relación con la enseñanza del español, no se habría dado de forma espontánea, sino en reciprocidad a lo que se había hecho en Uruguay, al haberse creado una cátedra de lengua portuguesa.
<b>1925</b>	El decreto n°16.782 expresa la enseñanza obligatoria de portugués, francés, latín, alemán o inglés (por elección del alumnado) y español e italiano como electivas.	El español se gana evidencia, pero con un carácter electivo y no obligatorio. Además, el artículo 4 aclaraba que el profesor de español podría ser desplazado a la función de profesor de portugués, si acaso hubiera la necesidad, lo que habría denotado desconocimiento en relación con el español, ya que son lenguas distintas, a pesar de parecidas.
<b>1931</b>	El decreto n°19.890 restringe la enseñanza de la lengua española únicamente a la literatura.	Se prescinde de la enseñanza del español como lengua extranjera, considerando como necesarios para los lusohablantes, apenas los conocimientos literarios.
<b>1942</b>	El Decreto-ley 4.244 determina la obligatoriedad de la enseñanza del español del sexto hasta el último año escolar.	Por la primera vez se otorga institucionalmente la obligatoriedad de la enseñanza del español en las escuelas, un gran avance para el ámbito de ELE en Brasil.
<b>1945</b>	La <i>Portaria</i> <sup>3</sup> n° 556 expide instrucciones metodológicas para la enseñanza del español en las escuelas, que a su vez tenía como principal finalidad la adquisición efectiva de la lengua.	Las referidas instrucciones posibilitan entonces la delimitación de los currículos institucionales para la enseñanza, resaltándose la adquisición efectiva de la lengua española como la finalidad central.
<b>1961</b>	Mediante la aprobación de la primera ley de directrices y bases de la educación nacional, el español, junto a las demás “lenguas	Un gran revés en lo referente a la enseñanza del español en Brasil. La lengua vuelve al escalón institucional en el que se ubicaba en 1925, un rebote de 36 años.

<sup>3</sup> Una *Portaria*, según el ámbito institucional público brasilero, es un documento administrativo de una autoridad, que contiene instrucciones acerca de la aplicación de leyes y reglamentos.

	extranjeras modernas” permanecen únicamente en los tres últimos años escolares, pero como electivas.	
<b>1991</b>	Creación del MERCOSUR, bloque comercial conformado por Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay.	Se generan expectativas en relación con la enseñanza del español, a partir del estrechamiento de los lazos comerciales de Brasil con naciones del cono sur del continente.
<b>1996</b>	En la nueva Ley de directrices y bases de la educación, se expresa la enseñanza obligatoria del inglés y se mantiene la lengua española como electiva, aunque por primera vez propuesta con un carácter preferencial.	Se confirma alguna expectativa positiva respecto al acuerdo comercial. Por la primera vez en la historia, se cita la lengua española, desde el ámbito gubernamental nacional, como una lengua propuesta con carácter preferencial, aunque siguiera como electiva, elevando así su estatus.
<b>2005</b>	Se promulga la Ley n° 11.161 (“ley del español”), que determina la oferta obligatoria y la matrícula electiva de la lengua española, en la enseñanza media brasilera (los tres últimos años escolares). Además, la Ley expresa como electiva su oferta en el <i>ensino fundamental II</i> <sup>4</sup>	Una gran victoria para el ámbito de ELE en Brasil, al determinarse la obligatoriedad de su enseñanza por la segunda vez en la historia, lo que por consiguiente promueve un aumento de la oferta de cupos de trabajo y de la demanda por su aprendizaje. Se vuelve así al estatus de los años 40.
<b>2016</b>	Se revoca la “ley del español”, a través de la Medida provisoria 746.	Se inicia lo que podría significar un proceso de deterioro del estatus institucional de la enseñanza del español en Brasil, desde un claro movimiento de desvalorización, lo que en consecuencia podría haber causado la disminución de la oferta de nuevos cupos de trabajo y de la demanda por su aprendizaje.
<b>2017</b>	Se promulga la Ley n° 13.415, bajo la intención de alinear los currículos de las escuelas brasileras con la <i>Base Nacional Comum Curricular</i> y se centra la enseñanza escolar en la	Mediante la Ley n° 13.415, por la segunda vez en la historia de la educación nacional brasilera, se reduce la enseñanza de la lengua española al estatus de electiva con un carácter preferencial, devolviéndola al

<sup>4</sup> Nos referimos a lo que sería la educación básica secundaria en Colombia.

	lengua portuguesa, en la lengua inglesa, en las matemáticas y en las ciencias de la naturaleza.	escalón en el que se ubicaba en 1996, un retroceso de casi veinte años.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

Tal como se ha podido evidenciar desde el repaso presentado, por el valor institucional público que históricamente le habría sido destinado, la enseñanza de la lengua de García Márquez podría no recibir un Nobel por el conjunto de su obra en tierras brasileras. A lo largo de más de 200 años, desde el “Brasil imperial” hasta la actualidad, es posible testimoniar que en básicamente dos momentos el español habría disfrutado de un considerable prestigio en términos de políticas públicas.

Nos referimos a los periodos comprendidos entre 1942 y 1961 y entre 2005 y 2016. En lo concerniente al primero, mencionamos el Decreto-ley 4.244, que determinaba la obligatoriedad de la enseñanza del español del sexto hasta el último año escolar, pero que culminó en 1961, con la promulgación de la primera ley nacional de directrices y bases de la educación. Respecto a eso, cabe citar que el documento no era favorable a ninguna de las “lenguas modernas” enseñadas en aquel momento y la política educativa brasileras no priorizaba el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En relación con el segundo periodo de prestigio en el ámbito institucional público brasileras, debemos citar los once años posteriores a la “ley del español”, del año 2005, durante el primer gobierno del presidente Lula da Silva. Acerca de ello, es válido mencionar que fue un momento donde hubo un considerable acercamiento económico con los países del cono sur del continente, impulsado por los acuerdos comerciales del MERCOSUR. Lo que en igual sentido, como bien

expresan autores como Marques (2008) y Sousa (2007)<sup>5</sup>, habría ocasionado un aumento de la oferta de enseñanza del español. En otras palabras, se fomentaba la enseñanza de la lengua principalmente por razones políticas y económicas y no esencialmente educativas.

En suma, devolviéndonos a la metáfora del péndulo con la que hemos empezado, los movimientos realmente extensos de la enseñanza del español en Brasil no habrían sido muchos, habrían sido básicamente dos: el Decreto-ley 4.244 de 1942 y la “ley del español” de 2005. Estos periodos de “oro” del español en Brasil tuvieron, respectivamente, 19 y 11 años.

Además, respecto a los demás periodos históricos, resaltamos que podrían quizá haber representado el establecimiento del español como lengua adicional, rol que ocuparía hasta los tiempos actuales.

Con esto, creemos en alguna medida haber podido contextualizar históricamente la enseñanza de la lengua española en Brasil, desde la perspectiva de los hechos institucionales. Sobre todo, con miras a profundizar en lo concerniente al rol que habría tenido la enseñanza del español en el contexto brasileiro y para entonces así, poder empezar a discutir acerca del papel que tendría la lengua española para los brasileiros de modo general, y no únicamente institucional. Para ello, empezaremos desde el posible rol “coadyuvante” del español en Brasil en comparación con el inglés, la lengua extranjera de mayor difusión.

---

<sup>5</sup> Las ideas de ambas autoras serán abordadas posteriormente a profundidad, a lo largo del presente apartado y principalmente en el subsiguiente.



## 1.2 Poder y estatus: el inglés frente al español

Brasil es uno de los países más grandes del mundo, tanto en extensión como en población, que está conformada por poco más de 210 millones de personas, según estimación del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2019).

Rodeado de países hispanos, Brasil ha desarrollado una insustancial relación cultural con la comunidad de habla hispana y de la misma forma, su relación con dicha comunidad no suele traspasar lo comercial y lo turístico, de modo que no se podría afirmar, salvo situaciones puntuales, que hay de hecho un vínculo intercultural fuertemente establecido.

Acerca de ello, precisamente, es posible destacar una intensa actividad comercial, principalmente de importación y exportación de productos, al igual que turística, en especial con parte del cono sur del continente, impulsada por el MERCOSUR (Mercado Común del sur), bloque comercial formado por Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

Considerando la intensidad de las relaciones culturales y comerciales con los Estados Unidos, así como la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en todos los niveles de la educación (Ley n°3.415/2017), es posible afirmar que hay gran disparidad en comparación con los números del español, lo que denota un mayor interés de los brasileños hacia la lengua inglesa.

Pese al interés de los brasileños por la lengua inglesa, salvo referentes clásicos, históricos y contemporáneos, de penetración puntual, que van desde el tango, el bolero y la literatura, pasando por el cine argentino y español, hasta producciones de la televisión mexicana y la música pop, creemos que Brasil no se relaciona íntimamente con la lengua y la cultura hispanas.

Esto corrobora lo mencionado por Matos (2009), quien afirma haber un aislamiento lingüístico y cultural de Brasil frente a las naciones hispanas vecinas.

Ello confirmaría un sentido común, es decir, una creencia alimentada por muchos en la sociedad brasilera, que el aislamiento cultural brasilero sería real, especialmente si se consideran ciertos aspectos como por ejemplo, la producción cultural extranjera absorbida por el país, donde la cultura anglófona está años luz de las demás culturas extranjeras.

Estudiar la lengua inglesa en Brasil, así como su cultura, porque no hay disociación muy clara entre estas, es un signo de estatus que puede ser perfectamente comparado a lo que podría ser el arquetipo más representativo del deseo de éxito y ascensión social, el *american dream*, anhelo de muchos en Latinoamérica, región intrínsecamente impactada por la influencia cultural estadounidense. Esto incluso se podría conectar con las ideas de éxito relacionadas al estudio del inglés, por parte de estudiantes brasileros, citadas por Sousa (2007) y mencionadas más a profundidad, a continuación.

Desde la Sociología, respecto al contexto social, el prestigio tiene que ver con el grado de desempeño satisfactorio de una función en la sociedad, con un alto nivel de aceptación (Areiza, Cisneros y Tabares, 2012) y está estrechamente relacionado con poder, dinero y estatus. En realidad, no es sorprendente que el inglés goce de prestigio en el contexto brasilero, puesto que es la lengua de Estados Unidos, mayor economía del mundo, uno de los principales socios comerciales del país.

Lingüísticamente, el prestigio sería un “peso sociocultural” (Berruto, 1979, en Areiza, Cisneros y Tabares, 2012, p.94), reflejado en actitudes frente a una comunidad de habla que goza de mayor estatus. En cuanto a Brasil, esta comunidad de habla sería la inglesa.

Por asociaciones claras de poder y penetración cultural, Brasil busca armonizarse con la cultura anglófona y considera, esencialmente, Estados Unidos como el foco del prestigio lingüístico respecto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en su territorio, como igualmente lo expresan Sousa (2007) y Celada y Rodrigues (2005).

Este país sería para los brasileros el centro de la actividad geolingüística y más que una actitud negativa hacia la lengua española, se consideraría que todo lo que no se identifica nítidamente con este centro, podría ser considerado como periferia, lo que corroboraría una visión lectocentrista (Andión, 2016). En pocas palabras, este aspecto configuraría entonces una creencia de superioridad del inglés frente a otras lenguas.

Según Moreno Fernández (2004), desde la teoría de prototipos, en la que son fundamentales los conceptos de centro y periferia, la actitud lingüística más generalizada es la de asumir la identificación entre una sola lengua y el territorio de una nación o estado.

Del mismo modo, se da por sentado el hecho de que los mejores hablantes de esa lengua se localizan en un territorio determinado, especialmente los que habitan en sus núcleos más prestigiosos, así que estos núcleos, entonces, constituirían el centro de esa realidad geolingüística, y todo lo que no se identificara nítidamente con ella, se consideraría como la periferia (Moreno Fernández, 2004).

Acerca de las causas del prestigio lingüístico mencionado, se destacan las culturales y políticas. Sobre las culturales, se puede afirmar que no hay cultura superior, sin embargo: “el concepto tradicional de cultura, por su parte, está asociado con las manifestaciones superiores de la civilización: la literatura, el arte, la ciencia, la filosofía, la higiene, el bienestar económico y

las comunicaciones, sólo por mencionar algunas actividades” (Alcalá, 1972, en Areiza, Cisneros y Tabares, 2012, p.103).

Es válido afirmar que la asociación con la cultura anglófona, sobre todo estadounidense, a través de manifestaciones superiores de la civilización, como las citadas en el párrafo anterior, podría ser una causa del evidente prestigio de la lengua inglesa en el contexto brasileiro.

Respecto a causas políticas, el prestigio podría tener origen en la relación con una nación de gran influencia y que tiene necesidad de comunicación con pueblos desconocidos, por intenciones económicas y políticas. De manera que, por ello, el intercambio establecido desde los Estados Unidos, promueve el aumento del número de hablantes de inglés, no solo en Brasil, sino alrededor del mundo.

Moreno Fernández conceptúa que: “la noción de prestigio puede ser definida en los términos y en las situaciones en que la gente la utiliza; esto es, sacándola del área de la especulación y convirtiéndola en centro de investigación empírica” (1990, p.185, en Areiza, Cisneros y Tabares, 2012, p.100).

Esto corrobora el prestigio de la lengua inglesa, teniendo en cuenta la amplia oferta de estudio, así como la obligatoriedad de su enseñanza en todos los niveles de la educación primaria, secundaria y media brasileira, como bien lo expresa la Ley n° 13.415 de 16 de febrero de 2017. La intención del Gobierno de Brasil al promulgar esta Ley, fue alinear los currículos de las escuelas brasileiras con la *Base Nacional Comum Curricular*, como anteriormente citado al inicio del presente apartado.

En resumen, por lo que se ha discurrido, el español ocupa un puesto de lengua adicional, en relación con el inglés, pero con niveles de importancia bastante distintos. Es decir, el poder y el

estatus imbuidos en el acto de aprender inglés han hecho con que el español permaneciera claramente en una posición periférica, a pesar de ser la segunda lengua extranjera más estudiada en Brasil.

No obstante, habría razones intrínsecas al propio español, relacionadas con la idea por nosotros sustentada y estarían relacionadas con la cercanía lingüística y cómo sería vista esta “distancia” por los brasileños. Eso lo abordaremos a continuación.

### **1.3 ¿Español o portugués?**

En cuanto a las problemáticas referentes al prestigio ligadas a la propia lengua española, es importante desarrollar un abordaje considerando un hecho como estructural: la cercanía lingüística.

Respecto a ello, Matos (2009) alude a una posible indiferencia de los brasileños, resultante de la percepción equivocada de que el español, por guardar semejanzas con el portugués, no carecería de su enseñanza y este es un aspecto ampliamente discutido. Distintos autores, como por ejemplo Moreno Fernández (2007), Farías Fernández (1996) y Goettenauer (2005) reconocen esa idea.

Respecto a la misma, en acuerdo con los demás autores, Neta (2013) resalta ser de hecho una creencia del contexto brasileño, la idea del español como una lengua “fácil” y que esto conlleva como una de las principales consecuencias, en cuanto a su aprendizaje, la desmotivación.

En esa misma línea, Ferreira y Leite (2018) confirman el desinterés citado, así como la poca importancia que históricamente se ha dado a la enseñanza del español. Desde el punto de vista

social, las autoras mencionan una campaña publicitaria hecha por el Gobierno de Brasil, en diciembre de 2017, titulada *Aqui hablamos portuñol: En Brasil todo mundo se entiende*.

No solamente el título, sino toda la publicidad se dio en *portuñol*, un híbrido entre las lenguas portuguesa y española, una forma de comunicación que usan los brasileros para comunicarse con los hispanos cuando no son proficientes en español. Hecho por lo cual valdría la pena destacar nuestra posición en acuerdo con Goettenauer (2005), que el *portuñol* consiste, básicamente, en el uso superficial de léxico en español, empleado a partir de la sintaxis y de la gramática portuguesas.

Así mismo, en esta campaña publicitaria, una actriz brasilera actúa como si fuera una argentina hija de madre brasilera y padre argentino, residente en Brasil y con un acento argentino, muestra lo fácil que sería comunicarse en Brasil hablando *portuñol* (Ferreira y Leite, 2018).

Según las autoras, el mensaje es muy claro: en Brasil no mucha gente habla español ni tampoco hay necesidad de hablarlo. Lo más relevante es que ello representa la visión institucional, esto es, se ha institucionalizado el sentido común del aislamiento brasilero mencionado anteriormente, se practican políticas gubernamentales basadas en un desprestigio de la lengua española, una vez que se prescinde de su aprendizaje de manera rotundamente evidente.

En igual sentido, pensamos ser esta política el reflejo de lagunas en cuanto al conocimiento difundido en Brasil sobre qué significaría efectivamente hablar español. De hecho, al darse el uso superficial de léxico hispano aliado a sintaxis y gramática lusófonas, como un paso más allá del

portugués, cuando en realidad no se ha cruzado prácticamente ninguna barrera lingüística, nos parece fruto de un contexto sin mucho prestigio, por no decir surrealista.

Conviene subrayar que según nuestra visión, el portuñol lo enmarcamos en un imaginario surrealista brasileiro, como una mula sin cabeza<sup>6</sup>, en un concepto proporcional al del unicornio, creado por Otheguy (2007).

Por medio de esta metáfora, Otheguy (2007) describe el *spanglish* como un unicornio, ser inexistente y que no se refiere a nada. Un ser de cuerno largo, puntiagudo y peligroso, con el que quiere acorralar al pueblo hispanohablante de Estados Unidos en el potrero de la impotencia, al afirmar no tratarse esto de hecho de una lengua, sino un intento de oprimir la idea de un español originalmente estadounidense.

Mientras la mula sin cabeza, en efecto, querría acorralar no al pueblo hispano-brasilero, sino a los propios brasileiros en un igualmente dañino “potrero de la ignorancia”, al hacerles creer tener validez solamente los conocimientos obtenidos en consonancia con lo comercial y lo políticamente establecido, dada la aplastante soberanía del aprendizaje del inglés en aquel contexto.

Como antes mencionado, el estudio del inglés en Brasil estaría relacionado a un signo de estatus y a una idea de ascensión social comparada al *american dream*. Pero en relación con el universo del español, pareciera ser distinta la situación.

Si por un lado, la imagen de Estados Unidos para los brasileiros está más asociada a éxito, por otro, la idea del brasileiro sobre el mundo hispano también se relaciona mayormente con

---

<sup>6</sup> Personaje mitológico del folklore brasileiro.

estereotipos, pero con ideas que aparentemente denotarían, de forma general, una visión quizá no muy positiva, especialmente hacia los hispanoamericanos.

Nos referimos a ideas que se podrían relacionar con lo que describen Níkleva y Muñoz (2015) como heteroestereotipos (cuando un pueblo estereotipa a otro). Según las autoras, los heteroestereotipos suelen ser más negativos y desfavorables y son la imagen que los demás tienen sobre un pueblo; lo cual refleja un cierto etnocentrismo (p. 760). Acerca de ello, podríamos citar como ejemplos: la cocaína, la pobreza, los productos paraguayos falsificados o la supuesta y famosa arrogancia argentina.

Respecto a este último aspecto, en particular, resaltamos el reconocimiento de los argentinos de su existencia, dado interesante reportaje del periódico argentino La Nación, titulado: “La extraña fama de los argentinos en el exterior”.

Acerca de los heteroestereotipos hispanos, desde una visión brasilera, cabría mencionar que, de acuerdo con nuestra perspectiva, esas ideas probablemente estarán imbuidas, en alguna medida, de poca autopercepción, al estereotipar a otros países latinoamericanos a partir de diversos aspectos intrínsecos a su propio contexto. No obstante, también reconocemos la existencia de estereotipos más positivos, que no tendrían relación con la realidad brasilera, como los mariachis, las llamas o los pueblos indígenas andinos.

Pero la cuestión de los estereotipos quizá no sería el mayor problema en cuanto a la enseñanza del español en Brasil. La Ley nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 (conocida en el medio docente como la “ley del español”), que garantizaba la enseñanza del español como obligatoria en la educación media y que proponía su oferta como electiva en la secundaria, fue revocada en 2016, a través de la Medida provisoria 746 de 22 de septiembre.



A esto lo consideramos un claro movimiento de desprestigio y desvalorización social de la lengua española en Brasil, al ser considerada como un saber no esencial, algo que a su vez, incluso podría reflejar cierta indiferencia de parte considerable de la población, ya que las principales manifestaciones en contra han surgido del universo de la docencia del español<sup>7</sup> y del ámbito político, a su vez representado por algunos pocos liderazgos provenientes de la oposición al actual Gobierno Federal, especialmente en los estados de São Paulo, Rio Grande do Sul y Paraíba, conforme cita Aderaldo (2019).

En igual sentido, respecto a la revocación de la “ley del español”, como previamente citado al inicio de este apartado, Ferreira y Leite (2018) confirman la imagen de desprestigio de la lengua en Brasil, al resaltar que la referida caída se dio tras 11 años de su promulgación, sin nunca haber logrado ser completamente implementada.

Esto es, se habría revelado así una situación aún más grave: los esfuerzos por la implementación obligatoria del español no fueron completamente efectivos a lo largo de los 11 años que precedieron la revocación de la Ley y respecto a eso, cabría mencionar a Sousa (2007). La autora hace énfasis en el hecho de que la “ley del español” habría surgido desde una exigencia externa, dado el estrechamiento de los lazos políticos y económicos de Brasil con naciones hispanas vecinas en aquel momento (2005) y no por algún aspecto intrínsecamente relacionado con la enseñanza del español.

---

<sup>7</sup> Nos referimos especialmente al movimiento *Fica Espanhol* (“Quédate Español”, en traducción propia) comúnmente citado en las medias sociales involucradas a los ámbitos académicos y escolares.

Así que, teniendo en cuenta todas las problemáticas anteriormente citadas a lo largo de este apartado, que incluso valdría la pena resaltar, no son pocas, afirmamos haber de hecho una superficial relación de los brasileros tanto con la lengua, como con las culturas hispanas.

Además, para profundizar aún más en la discusión, sería relevante citar efectos positivos de la promulgación de la “ley del español”, con el fin de aclarar de manera definitiva, que aunque podría ser considerada como un punto de giro en la historia de la enseñanza del idioma, la Ley no habría metamorfoseado la visión del brasilerero hacia el español.

A pesar de haber sido revocada en 2016, sin nunca haber sido completamente implementada (Ferreira y Leite, 2018), la Ley 11.161 sí ha generado eventos positivos, dentro y fuera del país. A nivel nacional, la Ley habría posibilitado, por ejemplo, un sustancial aumento de investigaciones de posgrado en las áreas de Lingüística ligadas a la lengua española, sobre todo por un lugar de mayor relevancia que se habría ganado el español en Brasil, en los periodos subsiguientes a la promulgación de la Ley (Paraquett y Silva Junior, 2019).

En igual sentido, los investigadores recalcan otros hechos como relevantes acerca del fomento gubernamental a la enseñanza del español en Brasil:

Destacamos, particularmente, la publicación de un capítulo específico en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), la apertura de concursos públicos en diferentes áreas, el ingreso del Español en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) y en el ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*)<sup>8</sup>, la

---

<sup>8</sup> ENEM es la sigla gubernamental para Examen Nacional de la Enseñanza Media, el test requerido por el Gobierno Federal para el ingreso a las universidades federales brasileras.

creación de revistas y la publicación de artículos y libros dirigidos para nuestra área de actuación de forma plural<sup>9</sup> (Paraquett y Silva Junior, 2019, p. 80).

En lo concerniente al nivel internacional, la “ley del español” suscitó diferentes acciones gubernamentales en un efecto de reciprocidad a su promulgación, en los demás países miembros del MERCOSUR: Argentina, Uruguay y Paraguay (Bezerra Ferreira, 2020).

Respecto específicamente a Argentina, Bezerra Ferreira (2020) afirma que en el país andino hay una serie de leyes y decretos que fomentan y/o determinan la oferta del portugués como materia obligatoria en escuelas de diferentes provincias, a partir de lo expresado por la Ley 26.468 de 2009. Adicionalmente al autor citado, otros investigadores (Butzge, 2018; Paraquett, 2011) resaltan la existencia de escuelas bilingües en zonas de frontera entre Argentina y Brasil.

De manera general, acerca de los efectos positivos de la “ley del español”, sustentamos que a pesar de reconocerlos, estos no habrían podido, desde nuestra visión, cambiar el panorama respecto a la relación del brasilero con el español.

En primer lugar, una mayor oferta del Portugués en escuelas de países vecinos habría fomentado lazos entre las naciones y divulgado la cultura brasilera, pero no habría aportado al movimiento opuesto, es decir, al reto de cambiar la visión de los brasileros hacia el español.

En segundo lugar, Paraquett y Silva Junior (2019) citan la inclusión del español en el ENEM (examen nacional de ingreso a las universidades públicas federales) como uno de los logros provenientes de la creación de la “ley del español”. Sin embargo, bastaría una rápida búsqueda

---

<sup>9</sup> Traducción propia.

en internet para identificar que, antes de 2010, tampoco el inglés había sido incluido, puesto que ambas lenguas, inglés y español, han sido incorporadas juntas en la aplicación del año 2010, cuando iniciaron los exámenes de lengua extranjera.

En tercer lugar, nos parece natural que haya un aumento en la producción científica, puesto que hay más interés, cupos de trabajo y por consiguiente, estímulos en cuanto a los planes de carrera. Pero es apenas la segunda vez en la historia de Brasil que se promulga la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas desde el ámbito federal, tal como lo evidenciamos en la Tabla 1. Además, remarcamos que el aumento citado de la demanda temporal, habría sido generado por razones extrínsecas a la relación del brasilero con la lengua, esto es, cuestiones políticas y económicas, nunca lingüísticas. En pocas palabras, en función del estrechamiento del comercio con el cono sur, proveniente del acuerdo titulado MERCOSUR y no por una política esencialmente educativa, como ya antes mencionado.

Así pues, indagamos: ¿el aumento cuantitativo de cupos de trabajo y estudio habría agregado prestigio o simplemente la expansión de una demanda automática?, ¿En qué grado la “ley del español” habría alterado la relación de los brasileros con el español?

Por otro lado, reconocemos que el español sigue como la segunda lengua extranjera más estudiada en el país. Además, el desprestigio brasilero no le quita al español el hecho de que sigue siendo una lengua con gramática, sintaxis y léxico propios. Esto es, por más cercana que pudiera ser del portugués, su aprendizaje es legítimo y las problemáticas discutidas no le quitan la importancia como lengua y como seña de identidad de centenares de millones de personas, esparcidas a lo largo de 21 países alrededor del mundo, en los cuales es hablada como lengua oficial

También precisamente por eso, el referido desprestigio no hace el español menos diverso lingüística y culturalmente, ni tampoco puede borrar el hecho de que aprenderlo, implica necesariamente la asimilación de diferentes patrones culturales y saberes esenciales absolutamente consustanciales, imposibles de ignorar.

En igual sentido, cabría recordar que aprender una lengua extranjera involucra cambios también en el ámbito personal, no solamente en lo concerniente al conocimiento lingüístico adquirido, es decir, nos referimos a transformaciones en la forma de actuar, de pensar e incluso de relacionarse culturalmente.

De la misma forma, dadas las cuestiones de desprestigio descritas, resulta evidente la causa de alguna escasez de investigaciones respecto a qué tipo de cuestiones marcarían los transcurso identitarios de aprendientes brasileiros con la lengua española.

Así pues, por creer importante considerar la posibilidad de cambios en la forma de actuar y pensar que podrían generar el aprendizaje del español e igualmente por la relevancia de profundizar en la conexión de estudiantes brasileiros con la lengua, dada cierta ausencia de un preponderante número de estudios al respecto, sustentamos que merece la pena indagar: ¿Cuál es la influencia del aprendizaje de ELE en la construcción identitaria de estudiantes brasileiros?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Analizar la influencia del aprendizaje de ELE en la construcción identitaria de estudiantes brasileros.

### **2.2 Objetivos específicos**

2.2.1 –Examinar cómo el aprendizaje de la lengua española podría afectar a brasileros estudiantes de ELE, especialmente en cuanto al modo de entenderse, de actuar y pensar.

2.2.2 – Indagar sobre las interpretaciones y posicionamientos de un grupo de estudiantes brasileros ante la lengua española y culturas hispanas .

2.2.3 – Contribuir a entender la complejidad de construcción identitaria imbuida en el aprendizaje de ELE, desde la perspectiva de un grupo de estudiantes brasileros.

## **3. Antecedentes**

La construcción de identidades es un fenómeno que ha incitado una cantidad considerable de estudios en el ámbito de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo respecto a la lengua inglesa. En relación con la lengua española, no se ha identificado, de manera general, el mismo interés investigativo, por lo menos no como tema central.

Si estrecháramos las perspectivas y consideráramos a investigaciones que trataran de abordar las construcciones identitarias de aprendientes brasileros de español, el resultado sería aún más restrictivo.

Sin embargo, hay una diversidad de estudios con brasileros en relación con la lengua española, que de diferentes modos bordean cuestiones identitarias, como investigaciones sobre creencias, actitudes y variedades lingüísticas, por ejemplo.

Desde una perspectiva general, en cuanto a estudios identitarios, podríamos afirmar que hay investigaciones acerca de la adquisición/aprendizaje de la lengua española especialmente en relación con contextos indígenas en Hispanoamérica y respecto al entorno estadounidense.

Así que dado el contexto académico en cuanto a pesquisas identitarias, empezaremos desde discusiones centradas en los referentes previamente citados, para luego acercarnos a la comunidad brasilerá hablante de español. La estructuración de este apartado se dio bajo la intención de presentar investigaciones previas sobre identidad desarrolladas de forma sistemática y empírica, sus alcances y limitaciones, en función de su contribución al estudio aquí propuesto.

En primer lugar, discutiremos las investigaciones que tienen las construcciones identitarias de estudiantes y docentes de segundas lenguas/lenguas extranjeras como aspecto central, tanto en lengua inglesa (la de mayor abordaje en cuanto a las teorías de identidad), como en lengua española, idioma foco de nuestra propuesta.

En segundo lugar, abordaremos la relación de estudiantes brasileros con variedades lingüísticas de español y en tercer lugar, dilucidaremos sobre creencias y actitudes de brasileros hacia la lengua española.

A continuación, profundizaremos en cuestiones referentes a motivaciones laborales y académicas en relación con el español en Brasil y posteriormente, cerraremos el apartado al comentar sobre el rol que tendría el español en Brasil frente al inglés, la lengua extranjera de mayor difusión en aquel territorio.

### **3.1 Construcciones identitarias de aprendientes y docentes extranjeros**

Considerando el carácter exploratorio del estudio de las construcciones identitarias en lengua española, así como la importancia del tema para la presente tesis, abordamos lo previamente investigado por Sutherlin (2014). La autora examina la influencia del componente cultural en la construcción identitaria de aprendientes de español universitarios estadounidenses y también el influjo de dicha identidad L2 en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En tal investigación, la autora expresa que hay una gran influencia del proceso de aprendizaje del español en la renegociación identitaria de los participantes y que estos suelen asumir posturas y pensamientos distintos frente a los actos comunicativos, al paso que desarrollan su L2.

La investigación de Sutherlin es de paradigma mixto y se desarrolla por medio de un cuestionario diligenciado por 51 estudiantes, sobre el conjunto de experiencias lingüístico-culturales, que tiene como propósito descubrir y aislar los varios factores que influyen en la creación de una identidad L2 y que facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera.

Acerca de los componentes lingüístico-culturales que más influyen en la creación de una identidad L2, la autora afirma que más de la mitad de los estudiantes cree que la exposición a la



cultura meta es el factor más influyente, seguida de cerca por la interacción con hablantes nativos y en tercer lugar, la inclusión de cultura en el aula.

Por un alto nivel de exposición a la cultura hispana, los estudiantes considerarían viajar, trabajar o hasta vivir en el extranjero para poder practicar, utilizar e incorporar sus destrezas L2 en su modo de ser, de una manera más permanente que lo que el aula lingüística les ha permitido.

En cuanto a los efectos de la identidad L2, es decir, esta nueva identidad negociada tras el proceso de aprendizaje de la lengua meta: para 90,20% de los estudiantes, el español ha cambiado cómo se perciben a sí mismos, así como en la forma que conciben el mundo exterior.

Relacionado con el deseo de viajar, trabajar o vivir en otro país, está el 56.86% de estudiantes que admitió que, por causa de los efectos de su identidad L2 y sus experiencias con el aprendizaje de ELE, ahora valoran y aprecian cada experiencia cultural, buscando esos tipos de oportunidades con más frecuencia que antes, incorporándolas como parte integral de su nueva identidad lingüística.

Por otro lado, también hay efectos de la construcción de la identidad L2 en la adquisición lingüística, según los propios estudiantes encuestados. Es decir, que el grado de asimilación del español como LE, generado a partir de las experiencias culturales, les ha mejorado la motivación y el desempeño en las clases.

Este resultado apunta a una necesidad de los alumnos estadounidenses de exposición a la cultura meta, independiente de la enseñanza explícita de cultura en las clases, un gran presupuesto en cuanto al desarrollo de la competencia cultural en las clases de ELE. Este resultado pone luz a esta cuestión, lo que permite aclarar no solo el potencial del aprendizaje a

través de la cultura, sino también deconstruir premisas sobre la efectividad de la enseñanza explícita de cultura en las clases de LE.

Si por un lado, acerca de la influencia del componente cultural en la construcción de identidades, Sutherlin (2014) afirma que la identidad L2 cambia la forma con la que el aprendiente ve el mundo y cómo se relaciona con él, además de aportar a la adquisición lingüística, por otro, Pavlenko (2002) resalta tal influencia desde el punto de vista emocional. Según la autora, el proceso de renegociación identitaria, durante el aprendizaje de una lengua extranjera, genera en el alumno un deseo de lograr participación en la comunidad lingüística de los hablantes nativos de la L2, tras el proceso de asimilación de la cultura meta.

Dicha asimilación, según Pavlenko (2002), tiene influencia directa en la expresión de las emociones, punto central de su estudio. La investigación se desarrolla con 31 estudiantes rusos de inglés como L2 y su propósito es investigar la construcción discursiva de las emociones, a través de narraciones, examinando similitudes y diferencias entre descripciones de estados de emociones en cada idioma.

Los participantes diligenciaron un cuestionario, luego participaron en una entrevista y por fin, vieron a escenas, sin el audio original, apenas con una música de fondo, y tuvieron que expresar qué era lo que sentían al ver las escenas, siendo dos películas diferentes, una para cada grupo de diez participantes. Un grupo debería expresarse mediante grabación, sin intervención del entrevistador, en ruso, y el otro, en inglés. Todos los casos de expresión emocional fueron identificados y analizados, cuantitativa y cualitativamente.

Pavlenko (2002) expresa, desde una visión epistemológica discursiva, corroborada por estudios suyos anteriores, que en los estudiantes rusos ocurrió un proceso de asimilación

discursiva hacia la comunidad estadounidense. Diciéndolo de manera más clara, la autora describe transformaciones en lo referente a la conceptualización de las emociones en los participantes rusos.

Algunos de estos bilingües, que hicieron la grabación en inglés, demostraron haber internalizado y desplegado, activamente, los conceptos estadounidenses de privacidad y espacio personal, en lugar de adherir a los conceptos y guiones de emoción sobresalientes en las narraciones monolingües de los rusos. Es decir, la expresión de las emociones cambió, según la lengua utilizada en cada grabación.

Conforme Pavlenko (2002), en el transcurso de una construcción identitaria, tras el desarrollo de un proceso de aprendizaje por exposición a la cultura meta e igualmente, por un deseo de inserción cultural, un extranjero sí puede apropiarse de guiones de emoción disponibles en otras lenguas, cambiando así su forma de expresarse en la lengua meta, en comparación con la L1 (primera lengua).

En acuerdo con Pavlenko (2002), así como con Sutherland (2014), pero desde el otro lado del prisma, esto es, de la no identificación identitaria e igualmente de la falta de deseo de inserción cultural hacia la comunidad de la lengua meta, está el estudio de Dubeau (2011). El investigador afirma que por poco interés hacia la cultura hispana y una igualmente alta identificación con la cultura autóctona de sus comunidades, indígenas quichua de Ecuador no tuvieron logros lingüísticos considerables en el proceso de aprendizaje del español como L2, es decir, cambios identitarios poco relevantes influyeron negativamente en su proceso de adquisición lingüística.

El autor manifiesta que el hablar español es considerado como un factor primordial en lo referente a la identidad nacional ecuatoriana, además de otras motivaciones instrumentales y cotidianas, como conseguir un mejor empleo y ampliar redes sociales. Sin embargo, afirma que las comunidades indígenas ecuatorianas siguen estando más cómodas con el uso de la lengua quichua y ven el aprendizaje del español como un riesgo eminente a la aculturación (abandono de su cultura y asimilación de otra) y a la decaída de sus valores culturales.

Por ello, según sus resultados, los indígenas quichua quieren aprender español para poder comunicarse y desenvolverse en la sociedad, pero siguen arraigados a su lengua materna. Otorgan mucha importancia al bilingüismo, pero no a la biculturalidad, ni a la interculturalidad, es decir, solamente quieren integrar el español a su identidad sin los elementos culturales que conlleva.

Hecho por lo cual se infiere uno de los principales hallazgos, que esto afecta a su adquisición lingüística, considerando una débil motivación y ausencia de asimilación de aspectos culturales, factor mencionado en las investigaciones anteriormente analizadas como decisivo en la actuación de los aprendientes en la lengua meta.

Por otro lado, no desde una perspectiva únicamente discente, trataremos de abordar también estudios que exploran las identidades de profesores y futuros profesores de lenguas extranjeras, puesto que la mitad de los participantes de nuestra investigación se encuentran en proceso de formación docente en español como lengua extranjera, e incluso dos ya imparten clases en la lengua meta. Empezaremos por el estudio de Duff y Uchida (1997). Las autoras examinan cómo los profesores abordan las expectativas institucionales y curriculares con respecto a la enseñanza de la cultura (estadounidense) en sus aulas de inglés como LE, en una universidad de Japón. El

estudio también explora la comprensión cambiante de los profesores sobre lo que conforma la cultura y cómo se ven a sí mismos en términos de sus diversos roles sociales y culturales.

Las preguntas de investigación que guían su estudio son: ¿cómo se negocian y se transforman las identidades socioculturales de los docentes, sus entendimientos y prácticas?, y también: ¿qué factores están asociados con esos cambios? Acerca de los hallazgos, las autoras afirman que los docentes analizados estuvieron sujetos a negociaciones identitarias constantes, debido a elementos contextuales cambiantes, como la cultura de la institución, de sus compañeros de profesión y de los estudiantes, al igual que la cultura contenida en los materiales de enseñanza.

Duff y Uchida (1997) llegaron a la conclusión que las identidades socioculturales de los docentes participantes fueron construidas no solo a partir de sus experiencias personales, como también desde sus experiencias profesionales, sobre todo por influencia del contexto multicultural de trabajo.

Considerando las conclusiones centrales de Duff y Uchida (1997), respecto a la relación de docentes de inglés como LE con factores culturales, tanto de la lengua meta, como contextuales, es posible establecer una conexión con el estudio de Genc y Bada (2005): “*Culture in Language learning and Teaching*”, desarrollado con estudiantes turcos en formación docente de inglés como LE. En él, Genc y Bada (2005) tratan de averiguar qué piensan los futuros docentes sobre los efectos de las clases de cultura y en esa misma línea, qué piensan acerca de su relación con la cultura de la lengua meta. Los estudiantes que tomaron esas clases hicieron una evaluación del curso, respondiendo a un cuestionario de cinco ítems.

El cuestionario de cinco ítems utilizado en este estudio, tuvo como objetivo evaluar la habilidad lingüística, la conciencia cultural, tanto de la L1 como de la LM (lengua meta), al

igual que la actitud hacia la cultura de la LM e igualmente la contribución de las clases de cultura para su formación docente. El análisis es de paradigma cuantitativo.

Como resultado del estudio, se observó una semejanza significativa entre los puntos de vista de los estudiantes y los beneficios teóricos de una clase de cultura, como por ejemplo, el aumento de la conciencia cultural sobre las culturas de la L1 y de la LM. Genc y Bada (2005) ilustran cómo los argumentos de muchos expertos en enseñanza de idiomas, a favor de la enseñanza explícita de cultura, están justificados por alguna evidencia sólida provista por los participantes de este estudio.

Los estudiantes turcos abandonaron sus prejuicios y opiniones negativas sobre el inglés y parte de su comunidad de habla y construyeron nuevas identidades L2, de las cuales, como hablantes de una lengua extranjera, según los autores, podían estar orgullosos.

A través del estudio de la cultura, los aprendientes turcos se dieron cuenta de que los estereotipos negativos hacia la cultura anglófona, sobre todo estadounidense, habían sido internalizados desde su propia cultura y en igual sentido, no representaban la realidad, lo que les generó un cambio en la forma de actuar respecto a esa comunidad de habla.

Por lo tanto, se concluye que el aprendizaje de inglés como LE ha cambiado los estudiantes turcos en la forma cómo se perciben tanto a sí mismos, como al mundo exterior, al incorporar nuevos rasgos como parte integral de su nueva identidad negociada.

### 3.2 Construcciones identitarias de aprendientes y docentes brasileiros

En la misma línea de lo examinado en la sección anterior, en la presente discusión trataremos de cuestiones identitarias de profesores y estudiantes de español, pero de nacionalidad brasilera. Con esto pretendemos estrechar aún más el análisis de las investigaciones acá abordadas, en función de su contribución al estudio aquí propuesto, teniendo en cuenta nuestra población meta: estudiantes brasileiros de ELE. Igualmente reafirmamos la idea de reportar y analizar estudios desarrollados de forma empírica y sistemática, es decir, con un carácter experimental, por ser este un aspecto determinante y análogo a nuestra investigación. Para ello, abordaremos a continuación tres investigaciones brasileiras en relación con el aprendizaje de la lengua española.

Lopes (2018) examinó representaciones de aprendices del bachillerato<sup>10</sup> sobre la lengua española, sus hablantes y sus culturas, desde una intervención crítica, con tal de identificar las relaciones de estos estudiantes brasileiros con los elementos propuestos, además de debatir cuál sería la contribución del contacto con nativos hispanoamericanos, a partir de una perspectiva intercultural crítica. Para ello, 6 encuentros con invitados fueron realizados, con individuos originarios de Venezuela, El Salvador, Bolivia, Argentina, Chile y Guatemala, respectivamente, donde los alumnos hacían preguntas en español a los invitados, con el fin de desarrollarse una charla “intercultural”. También mediante un estudio de caso de corte etnográfico, crítico e interpretativo, la investigación fue realizada con un grupo de 27 alumnos de Paracatu, en el estado de Minas Gerais (región sureste).

---

<sup>10</sup> Lo que correspondería al *ensino médio* brasileiro.

Respecto a los resultados, Lopes (2018) nos narra que la realización de los encuentros interculturales promovió el acercamiento y la sensibilización en relación con las culturas hispanas involucradas, pero no fue suficiente para promover necesariamente un proceso de reflexión crítica sobre la jerarquización del español en América Latina.

En lo referente al término “jerarquización”, la autora expresa estar esto relacionado con la “colonialidad”. En otras palabras, ella afirma que los brasileros fueron colonizados mediante la jerarquización, es decir, por intermedio de: “clasificación de razas, géneros, estrato social entre otros patrones que nos fuerzan a entrar en conflicto con el otro”<sup>11</sup> (Lopes, 2018, p. 119). Dicho de otra forma, la investigadora nos comparte que los encuentros no fueron efectivos en cuanto a la concienciación de la forma en que los brasileros actúan socialmente, especialmente en contactos con individuos de otras culturas.

Sería importante resaltar que de acuerdo con Lopes (2018), esos “encuentros interculturales” fueron pensados con la idea de fomentar un pensamiento crítico reflexivo, además de intervenciones que a la vez permitieran resignificar imágenes prejuiciosas, equivocadas o basadas en falsos estereotipos que los estudiantes pudieran tener sobre el español y sus hablantes. Pero según lo reportado, el esfuerzo no fue muy efectivo, hubo pocas reflexiones críticas y apenas algunas resignificaciones por parte de los participantes (Lopes, 2018).

Acerca de ello, afirmamos estar de acuerdo con la investigadora, en cuanto a una de las principales causas del “fallo” relatado. Despertar una mirada crítica en estudiantes para cuestiones coloniales, relaciones de poder, es un proceso que requiere tiempo, planificación y

---

<sup>11</sup> Traducción propia.



algunos pasos a seguir, como una contextualización histórica sobre la colonización de los países de América Latina y el desarrollo de un proceso de concienciación intercultural en relación con la cultura del otro, para así finalmente lograrse algún despertar bajo la perspectiva de la interculturalidad crítica (Lopes, 2018).

De la misma forma, nos parece inadecuada la forma desde la cual se ha presentado la charla de uno de los invitados, respecto a algunos objetivos planteados: eliminar visiones estereotipadas y generar reflexiones críticas. La investigadora se presentó junto al invitado boliviano, vistiendo trajes folclóricos (por invitación del entrevistado) y desde un abordaje extremadamente estereotipado, el invitado explicó sobre su país, haciendo mención de ropas, llamas, bailes, etc. Conforme es posible evidenciar en el escrito.

De modo que nos parece equivocado investigar estereotipos mediante los mismos, puesto que resultaría difícil el desarrollo de una visión crítica si se presenta apenas una perspectiva y en este caso, la perspectiva ya previamente esperada en relación con el pueblo boliviano. Hecho por lo cual inferiríamos haber estado el resultado hallado, tal vez en consonancia con la forma con la que se desarrollaron los encuentros.

Por otro lado, el estudio de Santos (2017), al abordar los conceptos de interculturalidad y globalización, exploró las identidades de estudiantes y profesores de español de 5 escuelas públicas del estado de Sergipe (región noreste). La investigadora comparte ser importante considerarse el abordaje de la culturas en el aula de clase de lenguas extranjeras y el influjo de la globalización en los procesos de comprensión y categorización de las identidades en cuestión. Sobre todo teniendo en cuenta que para entender esas construcciones identitarias, no se debe

perder la interrelación que ocurre en las aulas, por medio de las dinámicas profesionales, valores, formación y trayectoria de vida (Santos, 2017).

Apoyándose en conceptos como la relación entre identidad colectiva e individual (Bajoit, 2006) y la construcción de identidades colectivas en contextos marcados por cuestiones de poder (Castells, 1999), Santos (2017), principalmente a partir de este soporte teórico, interpreta la configuración de las dinámicas de los procesos identitarios de 5 profesoras y 14 aprendices del bachillerato de entre 15 y 17 años, mediante la aplicación de un cuestionario a las docentes y de una entrevista a los aprendientes.

Conforme la investigadora, el objetivo fue identificar qué identidades presentan los sujetos, así como sus proyecciones sociales para la enseñanza y el aprendizaje del español, frente a la fuerte influencia de la globalización, que enfatiza la enseñanza del inglés, especialmente en aquel momento (2017), debido a la Ley 13.415, que quitó la obligatoriedad de la oferta del español en el bachillerato y estableció la lengua inglesa como la única esencial, no solo en el bachillerato como también en todos los niveles de la educación escolar brasilera.

En lo concerniente a los resultados, Santos (2017) expresa haber identificado en las identidades sociales de ambos, docentes y alumnos, un considerable influjo de la globalización y por consiguiente del contexto económico. En igual sentido, desde un influjo del ámbito externo, especialmente mediante la internet, los participantes manifestaron ver importancia en el aprendizaje de idiomas, bajo la idea de que hablar una lengua extranjera los podría ayudar a alcanzar éxito en el mercado laboral. Pero lo más relevante en relación con eso, podría ser el hecho de que las docentes y los estudiantes revelaron ver este conocimiento únicamente como un medio de ascensión mercadológica o turística. En pocas palabras, de acuerdo con Santos

(2017), los mismos manifestaron que aprender una lengua extranjera serviría apenas para obtener mejores puestos laborales y para viajar a turismo.

Desde nuestra visión, creemos que este resultado podría estar en consonancia con el contexto social de los participantes, considerando que ambos trabajan y estudian en escuelas públicas, que a su vez, en Brasil, estarían destinadas a los estratos sociales más bajos. De modo que este deseo de ascensión social nos habría parecido comprensible y en alguna medida previamente imaginado, dada la extrema desigualdad social del país y en especial, respecto a las dificultades en cuanto a la movilidad social, siendo Brasil el peor lugar del mundo en lo referente a esto (OCDE, 2018). En otras palabras, este país sería donde una persona de estratos sociales bajos encontraría mayores dificultades para ascender socialmente, de modo que el deseo de progresar realmente podría constituir parte relevante y quizá dominadora de las identidades involucradas al estudio.

También es importante citar que los aspectos identitarios emergidos desde las construcciones de los participantes son provenientes del universo de la lengua inglesa (como la presión mercadológica y el deseo de ascensión en cuanto al estatus social) y no de la española, su lengua de estudios y/o de trabajo. Incluso en lo referente a cuestiones relacionadas únicamente con la lengua española, la autora expresa el reconocimiento de una “identidad negativa”, en relación con el español, por parte de los estudiantes y respecto a las docentes, las mismas expresaron tener aprecio por el español, aunque esto aparentemente nos les habría generado mayor impacto identitario.

Según nuestro entendimiento, reconocemos la importancia y la labor investigativa de la autora en cuestión, sobre todo frente a la tarea de dar voz a las identidades de profesionales y

aprendientes de español en ámbitos de enseñanza menos prestigiados, como usualmente lo son las escuelas públicas, y aún más teniendo en cuenta su ubicación, pueblos rurales del menor estado brasileiro (Sergipe), un lugar con bastante desigualdad social.

No obstante, respecto a los objetivos del estudio, la parte referente al español habría sido poco evidente, centrándose más en expresar ideas de las docentes sobre aspectos didácticos, sin mayor profundización en las identidades relacionadas con el aprendizaje del español.

Además, cabe resaltar que las escuelas brasileiras no suelen ser ambientes de aprendizaje de lenguas donde usualmente se busque el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que el mayor objetivo suele ser la aprobación en exámenes de selectividad para las universidades públicas, que diferentemente de las escuelas, sí gozan de prestigio en el territorio nacional. Así pues, consideramos que el ambiente de aprendizaje “instrumental” podría presentar aún más dificultades en cuanto a la identificación de ligazones identitarias entre los participantes y la lengua meta, teniendo en cuenta que aprender o enseñar una lengua extranjera sin fines comunicativos resultaría una actividad “infortunada” y con un sentido muy restringido.

En lo referente al tercer estudio acá propuesto, presentamos a la pesquisa de Dominguez (2013), que al igual que la de Lopes (2018), buscar explorar representaciones identitarias, pero no de aprendientes, sino de un grupo de 6 docentes de español, de escuelas tanto públicas como particulares del estado de Rio Grande do Sul, en relación con su formación y labor profesional. Para ello, la investigadora requirió que los participantes escribieran un texto en el que enfatizaran sus experiencias personales en cuanto a ser un profesor de español, dentro y fuera del aula de clase, con bastante libertad para la explicación de sus ideas y con miras a contestar la siguiente pregunta: ¿Qué significa ser profesor de lengua española?

Acerca de los objetivos de la investigación, Dominguez (2013) los dividió en cuatro partes:

a) verificar cómo la literatura pertinente define al "profesor de lenguas"; b) verificar cómo se constituye la identidad y, particularmente, la de profesor de español; c) verificar en el corpus del análisis, cuál es la representación de profesor de español de los sujetos participantes del estudio, y d) discutir las implicaciones pedagógicas y de formación de los profesores, de acuerdo con los resultados del análisis (p. 7).

Adicionalmente, Dominguez (2013) afirma que el análisis desarrollado a partir de la pregunta motivante, se dio desde una "perspectiva bakhtiniana acerca del lenguaje" (p. 6). Esto es, a partir de un enfoque dialógico, definiéndose el lenguaje como una interacción entre individuos, "teniendo en cuenta los contextos donde ocurre, para entonces entenderse cómo se construyen los sentido en el lenguaje" (Dominguez, 2013, p. 10).

Así pues, la autora comparte que se ha tratado de explorar cómo se organizan, se sienten y se constituyen las identidades de estos profesores de español. Acerca de los resultados, Dominguez (2013) afirma haber distinguido una necesidad de los profesores de establecer una relación significativa entre la enseñanza del español y las culturas hispanas. Además, cita como preponderante un sentimiento de desvalorización de la labor docente e igualmente de desprestigio de la lengua enseñada, en comparación con la lengua inglesa. También se ha tratado como un hallazgo relevante, la clasificación de la actividad docente como dolorosa, tanto en lo referente a la relación con el alumnado, como respecto a las remuneraciones recibidas.

En resumen, en lo concerniente a los tres estudios acá reportados, más específicamente respecto a las representaciones identitarias analizadas, sean de los profesores o de los estudiantes, es evidente el reconocimientos de ideas, de alguna forma y en alguna medida, negativas hacia la lengua española. De manera general, los brasileros analizados han demostrado conceptualizaciones negativas y/o limitadoras hacia el español, aunque hubo la identificación de hallazgos levemente disonantes.

En primer lugar, Lopes (2018) afirmó no haber sido posible identificar en los estudiantes *mineiros*<sup>12</sup>, una contundente resignificación de imágenes prejuiciosas o equivocadas hacia el español y comunidades de habla hispanoamericanas.

En segundo lugar, Santos (2017) mencionó haber reconocido, tanto en los profesores como en los alumnos, la idea de que aprender una lengua extranjera serviría apenas para obtener mejores puestos laborales (ascender socialmente) y para viajar a turismo. Además, resaltó la identificación de aspectos identitarios ligados al universo de la lengua inglesa e igualmente no haber sido posible la determinación de rasgos identitarios sobresalientes, a su vez ligados al aprendizaje del español. Incluso respecto a los estudiantes, usó el término “identidad negativa” (Santos, 2017).

En tercer lugar, Dominguez (2013), tras explorar identidades de profesores de español del sur del país, citó como preponderante la identificación de un desprestigio de la lengua enseñada en comparación con la lengua inglesa. Asimismo, la autora agregó haber reconocido una visión de la labor docente como dolorosa, en diferentes aspectos.

---

<sup>12</sup> Gentilicio del portugués brasilerero para los individuos provenientes del estado de Minas Gerais.

De modo que el panorama hallado nos habría parecido estar en consonancia con las cuestiones presentadas y debatidas por nosotros en el planteamiento del problema, lo que a su vez confirmaría haber en efecto un considerable desprestigio en relación con la lengua española en el contexto brasileiro.

En igual sentido, el desprestigio nos quedaría aún más evidente si estableciéramos comparaciones entre los hallazgos presentados en la sección de discusión referente a los aprendientes de nacionalidad no brasilera, tanto en contextos del español como L2, como los entornos en los cuales fue enseñado o aprendido como LE.

Sin embargo, aunque se hicieron múltiples revisiones bibliográficas, reconocemos como limitado el número de estudios estrictamente identitarios analizados, que encajaran en nuestra propuesta investigativa y que por consiguiente hubieran abordado específicamente la población brasilera aprendiente de español. Hecho por lo cual creemos necesario seguir en el proceso de examinar una mayor cantidad de estudios, que de alguna forma marginen el tema identitario. Por ello, a continuación, seguiremos con el debate desde una perspectiva tanto lingüística como cultural, respecto a la relación de estudiantes y/o docentes brasileiros con variedades lingüísticas de español.

### 3.3 Estudiantes brasileros y su relación con variedades lingüísticas de español

Indudablemente, otro tipo de conocimiento que aportaría al desarrollo identitario es el referente a variedades lingüísticas, dado que la lengua es parte importante de la identidad, además de algo estrechamente relacionado con las competencias cultural e intercultural<sup>13</sup>.

Precisamente acerca de ello es lo que trata el estudio de Andión y da Silva (2019), que discurre sobre identidad dialectal, así como acerca del rol de variedades lingüísticas del español en la formación y en la actividad laboral de 25 profesores de español. A través de la aplicación de un exhaustivo cuestionario de carácter mixto, Andión y da Silva (2019) definieron los perfiles sociolingüísticos de los docentes encuestados, en relación con su formación, prejuicios, creencias y actuaciones frente a la variación y variedad de la lengua española, tanto de manera general como en el aula. El estudio es de paradigma mixto y de alcance descriptivo.

Acerca de las conclusiones que lograron Andión y da Silva (2019), se considera como pertinente para este estudio, inicialmente mencionar que un 36% de los encuestados no se identificó con ninguna variedad lingüística y se enmarca en un español estandarizado.

En igual sentido, acerca de la identidad dialectal de los docentes, el 36% no se identifica con ninguna variedad en específico, el 28% afirma identificarse con variedades españolas y austral o rioplatense corresponden al 20% (5, siendo 2 nativos y 1 hablante de herencia). Además, se menciona el 8% correspondiente a un español mexicano-centroamericano, seguido por el 4% referente a un español andino y 4% al caribeño.

---

<sup>13</sup> Estos conceptos serán posteriormente abordados de manera detallada en el marco teórico.



El 40% afirmó ya haberse sentido discriminado por su variedad lingüística identitaria, a pesar del buen uso de la lengua por su labor. Como resultado, Andi3n y da Silva (2019) expresan que tal hecho afect3 las creencias de los docentes, considerando que solamente el 24% afirma que todas las variedades del espa3ol tienen el mismo prestigio.

Por otro lado, el 28% reconoce que hay diferencias en cuanto al prestigio lingüístico entre variedades del espa3ol en el marco de ELE y el 44% expresa haber variedades m3s prestigiosas que otras. El 72% de los profesores nunca ha tenido informaci3n específica sobre variedades lingüísticas en ning3n nivel de formaci3n acad3mica (grado, posgrado, máster o doctorado), sin embargo, 80% ya impartió materias o temas, en sus respectivos Institutos, sobre la diversidad lingüística del espa3ol. Seg3n Andi3n y da Silva (2019), es entonces l3gica la inseguridad demostrada por ellos en cuanto a su preparaci3n sobre el tema, puesto que casi el 90% afirma necesitar formaci3n acerca de 3l.

En definitiva, Andi3n y da Silva (2019) evidencian que los docentes manifiestan una preocupaci3n responsable sobre su formaci3n respecto a la diversidad lingüística del espa3ol, ciertamente “un reconocimiento a su importancia dentro de la ense3anza de ELE y un compromiso con que la variaci3n y variedad del espa3ol forme parte de la competencia de sus aprendices” (p. 42).

No obstante, seg3n los autores, los profesores encuestados son menos exigentes en cuanto a informar a los alumnos sobre a qu3 variedad corresponde su modelo de ense3anza y exponen preocupaci3n respecto al hecho de que m3s de la mitad de ellos cree que esta informaci3n no es imprescindible.

Para sustentar dicha opinión, los investigadores explican que: “lo primero que debe saber un profesor es qué rasgos fonéticos o gramaticales del español pertenecen a la variedad preferente de su curso, es decir, qué español va a enseñar y qué hablantes se identifican con ese modelo” (Andión y Casado, 2014, citado en Andión y da Silva, 2019, p. 42).

Finalmente, los autores agregan que esto constituye información extremadamente relevante para los aprendientes y que desde ahí se podrían presentar otras variantes del español, debidamente seleccionadas y secuenciadas, pero que esto no se podría hacer si no se identifica oportunamente la variedad preferencial.

En consonancia con la investigación de Andión y da Silva (2019), en el sentido de mostrar que el 44% de su muestra expresa que existen variedades de español más prestigiosas que otras, está el estudio de Schmetz (2013). La investigadora explora la relación de 92 hablantes brasileros de portugués (estudiantes de ELE o no) con elementos de diferentes variedades diatópicas del español en cuanto a su identificación y en lo concerniente a actitudes lingüísticas, con el fin de sacar implicaciones para la enseñanza de ELE y de sus variedades geográficas en Brasil.

Schmetz (2013) resalta el contexto brasileros como plural y ambivalente, con lazos tanto con España como con los países hispanoamericanos, especialmente los del sur. La autora afirma que este tipo de relación, indudablemente, repercute en la práctica de la lengua española en el país y expresa ser este el objetivo del estudio, explorar qué repercusiones serían esas y de la misma forma, cómo debería responder la enseñanza de ELE al contexto brasileros, en particular, respecto a variedades diatópicas de español.

Con la intención de contestar estas preguntas, tras la aplicación de un cuestionario en línea (primera etapa de recolección de datos), los informantes fueron expuestos a seis grabaciones en formato de podcast, con audios referentes a cinco variedades, con el fin de que pudieran fijarse en los acentos y musicalidades: “México (zona de México y Centroamérica), Colombia (zona andina), Cuba (zona caribeña), Argentina (zona austral), España-Castilla (zona castellana) y España-Andalucía (zona andaluza)” (Schmetz, 2013, p. 31).

En la tercera y en la cuarta parte del estudio, sobre gramática y léxico, los encuestados eran sometidos a frases que contenían varios términos del mismo significado y referidos al mismo objeto o concepto, en áreas dialectales diferentes del mundo hispano. En un primer paso, los informantes debían indicar cuál(es) versión(es) conocían, y en un segundo paso señalar cuál de ellas les parecía más válida, más correcta.

Los resultado indicaron que las variantes más valoradas fueron la castellana y la argentina y de la misma forma fueron las más familiares, según demostró el ejercicio de identificación mediante los audios.

Por otro lado, la variante mexicana fue la menos apreciada, algo que, según nuestra visión, quizá podría tener relación con otro dato: en el apartado de gramática y léxico, términos de zonas hispanoamericanas geográficamente lejanas a Brasil fueron poco reconocidos, diferentemente de los términos sudamericanos, a su vez bastante reconocidos, según menciona la autora.

Teniendo en cuenta el entorno brasilero y su demanda para la práctica del español, dado especialmente el ámbito del Mercosur<sup>14</sup> y la ubicación geográfica, lo que se ve, de acuerdo con Schmetz (2013), es que la visibilidad dada a variantes sudamericanas es todavía insuficiente, y que los profesionales de la enseñanza de ELE en Brasil deberían considerar enseñar con variedades americanas, para responder a las necesidades de comunicación reales de los estudiantes.

Nos parecen de alguna forma llamativos los puntos de consonancia entre ambos estudios: hay un sentimiento de familiaridad de brasileros en relación con la variante castellana y en igual sentido, hay una considerable idea contextual brasilera de la existencia de variedades de español más prestigiosas que otras.

Sin embargo, ambas investigaciones no nos habrían mostrado qué efectos tendrían estos aspectos e igualmente cuestiones dialectales de modo general en cuanto a las construcciones identitarias de brasileros en lengua española. ¿Qué tan identificados se habrían sentido esos brasileros con variedades de español en específico?, ¿Qué implicaciones tendría eso respecto a su identidad L2 en lengua española?

No han sido cuestiones propuestas por los respectivos estudios, pero sí son indagaciones pertinentes no solamente a nuestra investigación, como también al campo de ELE en Brasil, puesto que la lengua es una importante seña de identidad. De la misma forma estas cuestiones podrían, en alguna medida, reflejar mucho de la relación de estudiantes brasileros con el español, en el sentido de la exposición a elementos culturales y posibles impactos de esto en lo

---

<sup>14</sup> Mercado Común del Sur, bloque comercial conformado por países del cono sur de América.

concerniente a cómo se perciben en cuanto individuos y sobre todo como hablantes de español. Además, dilucidar estos aspectos podría resultar aclarador en lo concerniente al estudio de la relación e interacción de brasileiros con el mundo hispano, dentro y fuera del aula de clase, así como en relación con algún impacto de identidades dialectales en el desarrollo lingüístico del español como LE.

En conclusión, aún falta mucho por explorar de la conexión del brasileiro con el español, sobre todo respecto a las construcciones identitarias, pero resaltamos como válidas las propuestas de los autores e igualmente importante poder desglosar los problemas y dificultades identificados, lo que desde nuestra perspectiva podría configurar una ruta interesante, con miras a cumplir con la grandiosidad del reto de comprender más de la relación de los brasileiros con la lengua española.

### **3.4 Creencias y actitudes de brasileiros hacia el español**

La investigación de Marques (2008) busca averiguar pensamientos de brasileiros estudiantes de ELE, a la vez matriculados en una licenciatura en lengua española, respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Bajo un paradigma mixto, las informaciones fueron recolectadas a través de un cuestionario y de una entrevista abierta a 36 estudiantes del primer año del curso de Letras de una universidad pública brasileira. Respecto a las razones por las que estos participantes han elegido hacer una licenciatura en lengua española, Marques (2008) nos resalta el resultado en este orden de importancia:

El gusto por la lengua española, la proximidad de Brasil con diversos países de habla hispánica, la utilidad de la lengua española como herramienta de trabajo, debido al MERCOSUR y a la creciente inversión de empresas españolas en el mercado económico brasileño, la facilidad de la lengua, causada por la similitud entre el español y el portugués, el interés por la literatura hispanoamericana y la posibilidad de acceso a la diversidad y riqueza cultural del mundo hispánico. (p. 611)

Acerca de este hallazgo, Marques (2008) cita como raro el hecho de no haber ninguna mención de la intención de estudiar español para adquirir las competencias y destrezas necesarias para ser profesor de ese idioma en Brasil y lo acredita a la insipiente formación académica, dado el semestre inicial en que se encuentran los participantes.

Respecto a una supuesta mejor forma de aprender español, la autora nos comenta como creencias del alumnado: “la adquisición de estructuras gramaticales, el aprendizaje mediante la exposición al input y el aprendizaje eficaz ocurre en el país donde se habla la lengua meta” (p. 611), en este orden de importancia.

Acerca del primer aspecto, para el 50% de los estudiantes aprender español estaría estrechamente relacionado con la idea de un aprendizaje estructural, puesto que para los mismos la lengua es un sistema conformado por estructuras lingüísticas. Además, el rol ideal de un docente de español está conectado con esta idea. En otras palabras, la enseñanza se da, según estos participantes, desde una perspectiva *top-bottom*, es decir, el profesor es una fuente de conocimientos y su labor es transmitirlos, además de motivar a los estudiantes. En lo referente a

ello, Marques (2008) agrega que esto representará el hecho de que el docente sería el responsable por el éxito y/o por el fracaso de los estudiantes.

Respecto al aprendizaje mediante la exposición al input, 30% de los alumnos afirman que la mejor forma de aprender español es a partir del contacto con la lengua, a través de diferentes formas y materiales, como revistas, películas, manuales, etc. En consonancia con esta idea, surge la imagen del profesor como alguien que debe dar soporte al estudiante, aclara dudas y guía el proceso de aprendizaje.

En lo referente al tercer aspecto, Marques (2008) evidencia que para el 20% de sus informantes, el aprendizaje realmente eficaz ocurre en el contexto de la lengua meta. En conclusión, la autora aporta que la forma de aprender ideal, según los estudiantes está determinada por creencias que pueden intervenir en sus procesos de aprendizaje, especialmente en cuanto a la motivación y expectativas.

En definitiva, en lo concerniente a la investigación de Marques (2008), aunque se trata de un estudio de carácter exploratorio, lo consideraríamos como pertinente y algo aclarador, en el sentido de factores que podrían motivar a aprendientes brasileiros a estudiar español e igualmente a buscar obtener formación docente en la lengua.

### **3.5 Lo intrínseco vs lo extrínseco: motivaciones laborales y académicas en relación con el español en Brasil**

Por lo que es posible evidenciar en algunos estudios, destacamos una idea de “facilidad” asociada al aprendizaje del español, por una cercanía lingüística, como importante factor de motivación en relación con el estudio de la lengua. Acerca de ello, citamos nuevamente la investigación de Marques (2008).

Entre las cuatro principales razones desde las cuales 36 estudiantes brasileiros de ELE optaron por una carrera académica asociada al estudio del español (licenciatura), está lo mencionado por nosotros en el párrafo anterior. Es pocas palabras, una idea de que el español es una lengua fácil de aprender.

En esa misma línea, citamos lo investigado por Neta (2013), quien narra desde lo más general (las motivaciones para la carrera académica elegida) a lo más específico (la idea de “facilidad” ligada al estudio del español), a partir de grupos de personas relacionadas con el ambiente académico de una universidad pública, qué aspectos habrían determinado las elecciones laborales y académicas de estos brasileiros.

Metodológicamente, nos pareció algo compleja la idea de un estudio cualitativo con 66 participantes e igualmente nos habrían parecido llamativas menciones estadísticas como guías de las discusiones y hallazgos presentados. De modo que abrimos comillas para la investigadora, para que con sus palabras nos exprese cómo metodológicamente se desarrolló su estudio.

Se trata de una investigación educativa, de corte cualitativo, llevada a cabo en carácter de cuasi participación, enfocada y centrada en la percepción de los 66 sujetos participantes, subdivididos en tres categorías de informantes: profesores de español en formación (PEF), profesores de español egresados (PEE) y profesores de español formadores de



profesores (PEFP), seleccionados mediante la técnica de muestreo por accesibilidad.

(Neta, 2013, Antecedentes y orígenes de los datos)

Las informaciones fueron recolectadas a través de tres técnicas cualitativas: la observación cuasi participativa (OCP), la entrevista focalizada de grupo (EFG) y la entrevista individual (EI), las dos semiestructuradas. Para el análisis, la investigadora utilizó un modelo simplificado del Análisis de Contenido (Guerra, 2008).

A principio Neta (2013) resalta que su intención era analizar cómo la afectividad podría haber intervenido en cuanto a las elecciones académicas de los participantes. Sin embargo, sus resultados mostraron que solo 25,40% de los individuos manifestaron tener motivaciones esencialmente ligadas a la lengua española.

Sobre ello, Neta (2013) recalca que la carrera en cuestión se trata de una doble licenciatura, tanto en portugués como lengua materna, como en ELE, lo que justificaría el hecho de que 14,23% de los participantes hayan manifestado intereses conectados a la lengua portuguesa como sus principales motivaciones.

En cuanto a los hallazgos, Neta (2013) resalta las experiencias previas con la lengua española como el primer estímulo para la elección por ELE. Entre esas experiencias, nos menciona una idea de “facilidad” asociada al aprendizaje del español. Además, la autora destaca que el 37% de los participantes que ingresaron en la licenciatura en español, lo hicieron porque les parecía igualmente fácil aprobar los exámenes de selectividad, mientras 32% lo hizo porque le gustaba la lengua española.

En lo referente a ello, la investigadora concluye que esa supuesta “facilidad” no sería del todo negativa y que se relacionaría con la “gustatividad”, esto es, el aprendiente aunque inicialmente movido por una idea de “facilidad”, posteriormente desarrollaría un gusto por la lengua.

Esto ocurriría por entender que el pensamiento de “facilidad” se convertiría en un Estímulo Emocionalmente Competente (EEC), un factor desencadenante de la “gustatividad”. Según Neta (2013): “el acercamiento a la lengua española como una lengua “fácil de aprender”, les ayudaría a rescatar la autoconfianza, a elevar la autoestima y a devolverles la autopercepción de la capacidad de aprender una lengua extranjera”.

En la misma línea de Neta (2013), en cuanto a una importancia atribuida a la afectividad por la lengua española, acerca de roles laborales y académicos asociados al idioma, está el estudio de Xavier, Pontes, Meniconi y Feitosa (2020), en el sentido de que el gusto por el español sería un sentimiento preponderante en docentes de la lengua.

Los autores solicitaron a más de 100 individuos de un grupo de *WhatsApp* titulado “Maestros de Español”, conformado tanto por docentes de la lengua, como exprofesores y estudiantes de licenciaturas en español, que contestaran un cuestionario abierto sobre los motivos que los llevaron a buscar una licenciaturas en lengua española.<sup>15</sup>

Los nueve participantes resaltaron, de modo general, aspectos ligados a un gusto por la lengua, simpatía e igualmente pasión, como motivaciones que, según ellos, justifican la elección de la carrera de docente de español.

---

<sup>15</sup> La idea central de la pesquisa (la caída de la “ley del español”), así como los demás datos metodológicos, los abordaremos a continuación, en la sección de antecedentes destinada a debatir el rol de la lengua española en Brasil.

Los investigadores afirman que esas opiniones significan motivaciones intrínsecas y de la misma forma expresan que podrían estas influenciar de forma positiva sus actuaciones como docentes, dado que, según su visión, el aprecio por la lengua estudiada y enseñada es la clave para la realización de una labor representativa en el aula de clase.

En lo concerniente a lo expresado por los autores alagoanos<sup>16</sup>, pensamos que dar por consustancial a una relación, basado en aspectos solamente unilaterales, resultaría algo superficial. En otras palabras, no nos parece adecuado sustentar la legitimidad de una relación entre los docentes y el español, apoyándose únicamente en el afecto.

No simplemente por la subjetividad involucrada, sino porque para que algo se sustente como consustancial, quizá fuera necesario reconocer y analizar rasgos de ambos lados. Es decir, ¿qué tipo de lazo se habría establecido entre los participantes y la lengua española?, ¿qué tipo de experiencias habrían marcado la relación de los docentes con el español?, ¿qué impacto habría tenido esta relación en sus vidas y en sus cosmovisiones?, ¿Habrían aspectos identitarios de los participantes que estarían intrínsecamente conectados a cosmovisiones autóctonas al universo hispano?, ¿Cómo rasgos de la cultura hispana se verían reflejados en las respectivas identidades lingüísticas de los docentes?, ¿Cómo la relación con la cultura hispana los habría modificado y de qué forma?

Como es posible evidenciar, no son pocas la indagaciones que aún quedan sin respuesta. De la misma forma, en lo referente al estudio de Neta (2013), nos parece peligrosa la idea de que un sentido de “facilidad” asociado al español, basado en semejanzas con el portugués como lengua

---

<sup>16</sup> Gentilicio del portugués brasileiro referente a los individuos provenientes del estado de Alagoas, noreste del país.

materna, pudiera generar conexiones intrínsecas entre individuos brasileiros y el español.

¿Conexiones intrínsecas con lo hispano por la identificación de semejanzas con el portugués?

Creeríamos una vez más que se trata de dar por inherente a algo desde una perspectiva unilateral, por no decir anti intercultural.

En decir, nos referimos al hecho de que nos parece inadecuado dar por consustancial a la relación de discentes brasileiros con la lengua española, a partir de la atracción generada por posibles similitudes entre el español y el portugués y no por lo absolutamente intrínseco a lo hispano, a su vez absorbido mediante una conexión interculturalmente establecida. En otras palabras, a modo de metáfora, sería dar por afectuosa una relación basada en lo que ve uno en el otro de sí mismo y no por lo esencial al otro.

Por ello, compartimos la postura de Farías Fernández (1997), citado por la misma Neta (2013), respecto a ese sentimiento de “facilidad” de estudiantes lusohablantes hacia el español, la de que se hace necesario ponerse en marcha un proceso de concienciación de la diversidad lingüística y cultural del español. En igual sentido, según nuestra visión, esto evitaría historias mal construidas y relaciones unilateralmente establecidas entre brasileiros y la lengua española.

### **3.6 El rol del español en Brasil**

En cuanto al rol que tendría la lengua española en el contexto brasileiro, seguimos el debate con el estudio previamente abordado, el de Xavier, Pontes, Meniconi y Feitosa (2020). Con el fin de identificar qué impacto tendría en docentes de español, la caída de la obligatoriedad de la enseñanza del español en los últimos tres años escolares, los investigadores enviaron a más de

cien individuos, un cuestionarios con tres preguntas abiertas, cuya pregunta central fue: ¿Qué le parece la actual situación de la enseñanza del español en las escuelas?

Nueve profesionales, entre profesores y exprofesores de español, lo contestaron y los resultados apuntaron a sentimientos de tristeza, desmotivación y desvalorización en relación con la enseñanza del español y con el rol docente. Respecto a ello, los autores recalcan que la política gubernamental empleada desconsidera el esfuerzo, el tiempo y los recursos emprendidos por los profesores de español durante su formación y trayectoria profesional.

De la misma forma, agregan que debería ser un derecho de cada estudiante, poder elegir por el aprendizaje de idiomas distintos al inglés. En igual sentido, para corroborar su perspectiva, citan a Silva (2018), con el fin de sustentar que esta decisión del Gobierno brasilero habría sido efectivamente política y no lingüística.

Lo expresado por los autores hace mención de un aspecto considerablemente determinante del entorno brasilero, en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. El hecho de que habría una soberanía de la lengua inglesa en relación con el español, que a su vez sería la segunda lengua extranjera en cantidad de estudiantes en el país.

Precisamente acerca de eso trata el estudio de Sousa (2007). La autora nos narra una investigación desarrollada en un escenario ambivalente de aprendizaje (inglés y español), el curso de Secretariado Ejecutivo de la *Universidade de São Paulo*.

La investigadora examina, desde una perspectiva teórica del Análisis del Discurso, la relación de 145 estudiantes brasileros con ambas lenguas, inglés y español y para ello, explora, mediante cuestionario, las imágenes identificadas en los comentarios de los aprendientes sobre cada lengua.

Según Sousa (2007), la imagen que determina el vínculo con la lengua inglesa es la de una lengua de negocios, mientras en relación con el español, la imagen preponderante es en primer lugar, la de segunda lengua de negocios y posteriormente, la imagen de una lengua de cultura.

La investigadora expresa que las interpretaciones tuvieron en cuenta demandas contextuales a las cuales el sujeto contemporáneo estaría expuesto, así como la construcción de conceptos sociales referentes al aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, Sousa (2007) nos comparte que aborda la constitución de la lengua inglesa en su proceso de expansión como lengua internacional y de la misma forma, cómo funciona la misma en las escuelas brasileras, donde históricamente ha sido soberana.

En otras palabras, Sousa (2007) describe que la principal imagen asociada a la lengua española sería la de una lengua de “segunda opción”, al tener su imagen inicialmente asociada a un rol de coadyuvante en relación con la lengua inglesa. Además, profundiza en que la obligatoriedad del español en la enseñanza media de las escuelas brasileras, algo vigente por cerca de once años (hasta 2016), habría sido fruto de un contexto económico ya no existente.

Esto es, de una época en que Brasil mantenía relaciones políticas y comerciales más estrechas con países hispanos, especialmente con el cono sur del continente, mediante el MERCOSUR. Así mismo, Sousa (2007) afirma que el español no tendría una posición social semejante al inglés y que Brasil compartiría con la comunidad internacional la “cultura del inglés”, algo esencialmente conectado a la idea de éxito para el brasilero.

De acuerdo con sus hallazgos, la autora es enfática al afirmar que el español toma el puesto de segundo lugar en importancia, en cuanto al discurso de éxito de los estudiantes brasileros e igualmente resalta estar esa importancia más asociada al mercado laboral. Además, nos comenta

que para estos participantes, el español sería una peculiaridad, algo no consustancialmente importante.

De modo que podríamos inferir, dadas ambas investigaciones acá mencionadas, que estas se conectarían por un mismo eje: un cierto desprestigio de la lengua española en Brasil. Nos habría parecido interesante poder acceder al escenario de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil en décadas distintas, mediante lo presentado por ambos estudios, lo que nos haría inferir algo negativo respecto al rol que tendría el español en Brasil.

La Ley nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que garantizaba la enseñanza del español como obligatoria en los últimos tres años escolares de las escuelas brasileñas, por lo que habríamos podido identificar, mediante los estudios acá abordados, pareciera ser una especie de “chivo expiatorio”. En otras palabras, la culpable tanto del cielo como del infierno, desde la perspectiva del ámbito de ELE en Brasil. Sin embargo, con o sin la “ley del español”, los escenarios nos habrían parecido semejantes. Es decir, un ambiente no muy prestigioso en lo concerniente al aprendizaje de la lengua española.

Igualmente, para concluir, conviene subrayar que no nos parece idónea la decisión del Gobierno brasileño de quitar la obligatoriedad del español, precisamente porque en este sentido, estamos de acuerdo con los autores *alagoanos*<sup>17</sup> y con Silva (2018). Esto es, los estudiantes brasileños deberían tener garantizado por ley su derecho a poder elegir qué lengua extranjera estudiar.

---

<sup>17</sup> Xavier, Pontes, Meniconi y Feitosa (2020).

Además, tomamos la misma postura de los investigadores al asumir esta decisión gubernamental como esencialmente política y nada lingüística. Según nuestro punto de vista, nos parece intelectualmente pobre tomar como relevante a una lengua únicamente por razones políticas o económicas, puesto que el acceso a diferentes tipos de conocimiento enriquece y abre puertas.

No obstante, al parecer, la visión social hacia la lengua española en Brasil no parece haber cambiado mucho a lo largo de las épocas acá descritas.

### **3.7 Posicionamiento del presente estudio**

Los estudios sobre construcciones identitarias nos muestran que las identidades de los estudiantes de lenguas extranjeras/segundas lenguas son construcciones cambiantes, bastante influenciadas por el entorno. Además, principalmente por el impacto de la cultura de la lengua meta, los aprendientes muchas veces desarrollan nuevas identidades asociadas al nuevo idioma, esto es, nuevas percepciones, formas de pensar e incluso de actuar provenientes de una relación consustancial con la L2. Un deseo de inserción inacabable e igualmente una poderosa identificación con la lengua de aprendizaje los guiarían en este proceso.

Así que en relación con el presente estudio, la relevancia de explorar las construcciones identitarias como algo sobresaliente en la marcha del aprendizaje de lenguas extranjeras, nos parece estar en consonancia con lo presentado por las investigaciones acá abordadas. Al igual que las distintas pesquisas esencialmente identitarias descritas a lo largo de la sección de antecedentes, buscamos entender a los participantes como seres cambiantes, no binarios y de



alguna forma conectados con el contexto de aprendizaje, considerando así la posibilidad de influencia del mismo en los procesos de aprendizaje aquí examinados.

En relación con los estudios que bordean temas identitarios relacionados específicamente con brasileros, es posible afirmar que estos nos evidencian que hay una idea hacia el español estrechamente ligada a lo instrumental, algo que aparentemente estaría en alguna medida desconectado, desde el punto de vista de lo intrínseco a lo humano, de los hallazgos evidenciados por las discusiones esencialmente identitarias.

Esto sucedería si consideráramos una prevalencia de factores extrínsecos en cuanto a las historias con la lengua española descritas. Básicamente, el rol del español en aquel entorno, esto es, su relevancia desde las perspectivas de las investigaciones acá discutidas, giraría necesariamente alrededor de la docencia de la lengua española y/o del ambiente académico, casi siempre cursos de Letras Español<sup>18</sup>.

En este contexto nos parece esencial buscar comprender los transcursores identitarios de brasileros con el idioma. Tal vez, a partir de lo presentado, podríamos afirmar que el afecto por sí solo no resultaría un argumento contundentemente irrefutable, respecto a la consustancialidad de la relación de estudiantes brasileros con la lengua española, dada una supuesta influencia de factores contextuales y extrínsecos a la lengua, que a su vez habrían determinado los procesos de aprendizaje aquí citados.

Desde nuestra posición, pensamos que lo que se podría desprender de este afecto inicial, que representaría nada más que un estímulo, sería en efecto lo inherente a los procesos examinados y

---

<sup>18</sup> La carrera en Letras es el nombre académico usualmente dado en Brasil para las licenciaturas.

lo impactante respecto a posibles cambios identitarios proporcionados por la consustancialidad de las conexiones abordadas.

#### **4. Justificación**

La construcción de una identidad en el aprendizaje de una L2 está relacionada con diferentes formas en el modo de ser, de verse a sí mismo y de actuar. El contacto con la nueva lengua, sobre todo a partir de la exposición a la(s) cultura(s) meta(s), además de los cambios intrínsecos ocasionados por el desarrollo de experiencias interculturales, efectivamente pueden provocar en el aprendiente un proceso de renegociación identitaria,.

En lo personal, esas transformaciones pueden intervenir en la cosmovisión del estudiante, en su forma de actuar y de pensar, en su autopercepción e incluso en la internalización de guiones de emoción disponibles en otras lenguas (Pavlenko, 2002), o sea, en la manifestación de emociones, por citar algunos ejemplos.

En otras palabras, más a profundidad, resaltamos que modificaciones identitarias desde el aprendizaje de lenguas extranjeras intervienen especialmente en el desarrollo de la competencia intercultural.

Con esto queremos decir que esos cambios impulsan el desenvolvimiento de una concienciación cultural respecto a cosmovisiones asociadas al universo de la lengua meta, que a su vez le permite al aprendiente tanto nuevas formas de actuar, como el desarrollo de nuevas perspectivas hacia lo sociocultural.

En lo cognitivo, los cambios identitarios influyen en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, especialmente en lo referente a la competencia comunicativa, considerando el peso de aspectos como la inversión (Norton, 1997), la motivación, la exposición a componentes culturales y el deseo de inserción en la comunidad de habla de la lengua meta, que a su vez promueven un mayor acercamiento a la lengua aprendida.

Por tanto, inferimos que considerar las construcciones identitarias como un aspecto sobresaliente en procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, puede tener considerable impacto didáctico y pedagógico, principalmente en lo concerniente a la relación de los aprendientes no solo con los contenidos culturales presentados y con las culturas involucradas, como también acerca de las prácticas docentes empleadas para la mediación de esos contactos.

Por otro lado, valdría la pena mencionar que esta investigación plantea poner luz a cuestiones referentes al aprendizaje de ELE, ante todo, en lo referente a los procesos de estudiantes brasileiros, a partir del desarrollo de un estudio con base en aspectos sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales.

Esto corrobora la articulación de la presente propuesta con dos líneas de investigación de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo, ámbito desde donde se desarrolla esta investigación. Son esas líneas: Adquisición/aprendizaje y enseñanza de español como LE/L2 y Sociolingüística, pragmática y comunicación intercultural.

Teniendo en cuenta las estadísticas de Brasil para el contexto de la enseñanza de ELE en el mundo, nos parece necesario un mayor desarrollo de investigaciones que aborden los transcurso identitarios de estudiantes brasileiros con la lengua, con miras a profundizar en la relación de

brasileros tanto con el español, como con culturas hispanas. Hecho por lo cual buscamos con este estudio aportar al campo de los estudios de ELE, tanto de manera general como específicamente en el ámbito brasilero, en lo concerniente a la naturaleza de la propuesta investigativa y en cuanto a discusiones respecto a la relación de estudiantes con la lengua española, teniendo en cuenta el contexto brasilero.

Además, creemos ser válido el argumento de que, a pesar de las probables cuestiones de desprestigio ligadas al español en Brasil, el país sigue rodeado de naciones hispanas y son preponderantes las relaciones dadas por este contexto, que a su vez, vale la pena citar, requiere un intenso intercambio en diferentes áreas, incluso con España, por una intensa actividad comercial y educativa, a pesar de su ubicación geográfica. Por consiguiente, es válido afirmar que es de suma relevancia la presente propuesta de investigación.

De la misma forma, aunque nos parece relevante resaltar que este reto apoya la idea de fomentar discusiones en cuanto a prácticas didácticas para la enseñanza de ELE específicamente a brasileros, en efecto los aportes no pararían por ahí.

Como antes mencionado, pensamos ser significativo tener en cuenta posibles contribuciones al campo de ELE en general y no solamente en lo referente a Brasil, puesto que las teorías de identidad proponen una mirada al estudiante de lenguas extranjeras como un ser cambiante, parte de un todo más amplio.

En lugar de verlo de forma polarizada (motivado o no motivado, por ejemplo), según los teóricos de la identidad, los aprendientes son entendidos como parte de una construcción social directamente influenciada por el entorno (Norton y Toohey, 2011). Por lo que resaltaríamos la importancia de reconocer las construcciones identitarias como un aspecto sobresaliente en los

procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la significación de la novedosa presente propuesta investigativa, en cuanto al campo de ELE de forma general.

En igual sentido, nos parece oportuno mencionar aspectos sobre una posible contribución de la pesquisa en lo referente a la formación de docentes investigadores. Esto se daría sobre todo por considerar la totalidad de la propuesta, esto es, tanto el objeto de estudio, como las metodologías utilizadas para recolección y análisis de datos, como peculiares y que de la misma forma presentarían nuevas perspectivas para la labor de futuros docentes investigadores.

En definitiva, es ineludible, considerando todo lo anteriormente mencionado, estimular el debate académico entre Brasil y la comunidad de habla hispana, con la intención de estrechar lazos, especialmente con Hispanoamérica. En esa misma línea, es importante fomentar la disminución de barreras culturales históricamente erguidas, principalmente por cuestiones de poder, más que propiamente lingüísticas, entre Brasil y las naciones hispanas del continente, además de motivar la exploración de relaciones efectivamente interculturales.

## **5. Marco teórico**

Las distintas teorías que soportan esta tesis están organizadas en este apartado desde lo más general a lo más específico, donde las diferentes conceptualizaciones debatidas se ven bordeadas por el tema central: la construcción identitaria. La propuesta es que la lectura se desarrolle como un espiral, hasta llegar a lo más inherente a esta investigación: las discusiones sobre identidad.

Un transcurso identitario es un fenómeno profundo con diversas implicaciones, que envuelve factores personales, sociales, contextuales y culturales, y por consiguiente demanda un debate

complejo, que se da, en este apartado, más especialmente en la última sección. En las primeras secciones se discuten los conceptos de cultura, interculturalidad, competencia cultural y competencia intercultural, además del papel de la cultura en la comunicación en una lengua extranjera, así como su importancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Cabe mencionar que el concepto de cultura se sigue debatiendo a lo largo de los apartados siguientes, considerando su estrecha relación con los temas abordados.

Las tres secciones subsiguientes tienen la lengua como tema central. En la primera debatimos respecto a la relación entre lengua, cultura y pensamiento, donde se desenvuelve una discusión principalmente respecto a la relación entre el lenguaje que una persona utiliza y la forma en que percibe el mundo. Son abordados conceptos clásicos pertinentes para esta investigación como el *determinismo*, la *relatividad lingüística* y la *teoría del reflejo*.

En “lengua, cultura e identidad”, la visión de mundo del estudiante de lengua extranjera bordea la intrínseca relación entre los términos mencionados en el título, además, se pone énfasis en cambios identitarios generados en el estudiante, a partir del contacto con la cultura meta.

En “lengua, identidad y enseñanza” se presentan las primeras discusiones más profundas respecto al proceso de construcción identitaria de estudiantes y cómo se da su relación con la lengua meta y la enseñanza, guiadas especialmente por las conceptualizaciones de Norton (1997).

En las dos últimas secciones de este marco teórico, el debate está centrado en distintas teorías y conceptualizaciones sobre identidad, así como en discutir aspectos sobre la identidad L2, negociada y adquirida durante el transcurso del proceso de aprendizaje de la lengua meta.

## 5.1 La cultura en el aprendizaje de ELE

La cultura es un punto clave en el debate acerca de construcciones identitarias, ya que es a través de ella que ocurren los cambios. Este siempre ha sido un tema sobresaliente en las aulas de clase de lengua extranjera y de segunda lengua, incluso es posible afirmar que hay un consenso de que un acercamiento a la cultura de la lengua meta es relevante para un buen desarrollo lingüístico del alumno, así como para el éxito comunicativo.

Con el aumento de las relaciones de intercambio, del comercio y del turismo, la enseñanza de lenguas, en la segunda mitad del siglo pasado, promueve una mirada crítica hacia la cultura, especialmente a partir de la difusión del enfoque comunicativo. Los contenidos culturales, antes vistos como recursos didácticos para captar la atención del alumno y estimular su interés, son asumidos como muestras contextuales importantes de la lengua estudiada.

Es decir, tras la influencia del enfoque comunicativo, no solo hay una gran preocupación en plasmar la lengua real desde el desarrollo de las funciones comunicativas, sino también por resaltar la importancia de lo pragmático, de lo sociocultural, así como de lo cultural. Los componentes culturales pasan entonces a constituir contenidos esenciales para la actuación del aprendiente.

La cultura en el aula de clase de LE (lengua extranjera) no solo constituye un contenido esencial, sino un respetable factor de motivación, considerando que un alumno decide aprender una lengua por una relación de interés o hasta de afecto hacia la cultura de la comunidad de habla de la lengua meta.

Así pues, nos parece importante abordar los significados que pueden tener la cultura y aunque son muchos, resaltamos que la descripción y el abordaje dependerán de la perspectiva desde la que se definan. De modo general, podemos citar que son infinitas las denominaciones del término “cultura” las que se han discutido a lo largo de los siglos.

Tylor (1871) la describe como estilos de vida, tradiciones, creencias, las artes y las letras o aún como un conjunto complejo que incluiría conocimientos, creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y todas las otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. Por otro lado, Malinovsky (1931) afirma que la cultura comprende los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores.

No obstante, el término habría sido tal vez más precisamente descrito por Harris (1990), como algo que representaría socialmente tanto un conjunto aprendido, como adquirido, de tradiciones, de estilos de vida y de modo pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.

Los tres autores definen el término como un conjunto de formas de pensar y de actuar, no solamente heredadas, como también creadas y compartidas, desde las cuales dependen las interacciones en determinados contextos.

La concepción de cultura puede abarcar aspectos más generales, esto es, la cultura legitimada (la cultura culta, no de todos sino de una “élite”), como la música, la literatura, etc. Y aspectos más particulares, a su vez asociados al día a día, a lo popular, como los hábitos y las actitudes, además de normas de comportamiento no explícitas (Miquel Sans, 2004). Ahí entonces llegamos a nuestro punto: la cultura pauta las sociedades.

Considerando los efectos de la exposición de extranjeros a la cultura meta y cómo esas nuevas perspectivas y modos de actuar y pensar podrían intervenir en sus actuaciones, para este estudio,



tomamos como referente los aspectos más particulares descritos por Miquel y Sans (2004), la cultura esencial, popular, manifestada de la misma forma como la “cultura con minúsculas”.

Desde esta visión, imaginamos haber cierta problemática. La cultura es comúnmente también descrita en los manuales didácticos a partir de la perspectiva de lo legitimado: los platos típicos, la música típica, la pintura, los autores provenientes de determinada zona, etc.

En igual sentido, la cultura suele ser socialmente consumida (y muchas veces entendida) como un producto: el cine, las series, los paquetes turísticos, etc. Hecho por lo cual creemos que ambas cuestiones podrían convergir en problemas semejantes.

Esa cuestión social de consumir la cultura como producto, así como la perspectiva de la cultura con mayúsculas (Goodenough, 1975) o más bien expresada por Trujillo (2005), como “cultura formal” (p. 28), además de estimular una visión estereotipada hacia otros pueblos (una idea simplificada de algo, Níkleva y Muñoz, 2015), creemos que igualmente tendería a no describir de forma intrínseca, el modo de actuar y pensar de las comunidades provenientes del universo de la lengua meta.

Benítez (2008) manifiesta que las alusiones a la cultura en las clases de lengua extranjera les parecen demasiado reduccionistas y no solo en el sentido expresado por nosotros, de las grandes manifestaciones de la comunidad que habla la lengua en cuestión, pero también en lo concerniente a los hábitos de la vida diaria de dicho pueblo, como bien lo plantea el enfoque comunicativo.

Comunes son en clases de ELE, alusiones a que “los españoles hacen eso”, “los colombianos hablan así”, “los mexicanos son así”, etc. En pocas palabras, Benítez (2008) afirma que hay una

tendencia a la simplificación de la cultura e incluso por ello se ha dado, en los últimos años, mucha importancia a los contenidos culturales en las clases de lenguas.

Pensamos que la lengua y la cultura mantienen una estrecha relación y la habilidad de comunicarse será alcanzada cuando se puedan proporcionar elementos que conduzcan al alumno a la autonomía e igualmente a esto, se suman una serie de factores socioculturales no presentes en las situaciones previsibles de los manuales didácticos.

De este modo, recurrir al estudio profundo de la cultura es primordial para un mayor entendimiento de lo que es la lengua española como un todo, haciendo caso a la riqueza de los contextos, teniendo en cuenta que la lengua representa prácticas y acciones sociales, refleja creencias, comportamientos, valores y reglas que forjan e identifican la sociedad y dan sentido a la cosmología social.

Interpretar correctamente los mensajes en una lengua extranjera, conlleva factores que van más allá de lo lingüístico y de lo comunicativo, en otras palabras, son factores pragmáticos y socioculturales de los cuales depende el éxito comunicativo, dada la multiplicidad de contextos y culturas coexistentes en una comunidad. Para que el estudiante logre descifrar de manera adecuada los mensajes en una lengua extranjera, debe establecer una relación entre lo dicho y lo que se quiso decir, que parte de patrones culturales colectivizados y convencionalizados en el contexto y establecidos como reglas sociales.

En igual sentido, el alumno necesita un saber social que se debe interpretar en función de las características del contexto cultural de donde procede la lengua extranjera (Pérez, 1994). Esto es, hay que aludir a los aspectos socioculturales.

Debe destacarse que la lengua forma parte de un complejo sistema cultural y que mantiene una estrecha relación con la organización social, las relaciones sociales funcionales, los valores, las creencias y las pautas de conducta y conocimiento que se transmiten de generación en generación, mediante procesos de socialización y de culturización. (Moreno, 2008, p. 196)

En otras palabras, para interpretar correctamente los enunciados en una lengua extranjera se hace necesario el desarrollo de la competencia cultural, un tipo de competencia más amplio, que implica aspectos que tienen que ver tanto con la comunicación lingüística como con la no lingüística (Moreno, 2008).

Esto es, lo lingüístico no existe por sí solo, cada palabra, cada forma sintagmática viene cargada de significados, construidos socialmente, que representan creencias, la visión de mundo de una o varias culturas.

Por citar algunos ejemplos de cómo factores pragmáticos y socioculturales influyen en el éxito comunicativo, cabe mencionar lo que ocurre en el ámbito académico en Italia y en el ámbito empresarial en China. En Italia, decirle *signore* a un licenciado, un *doctore* o un *professore*, es un signo de mala educación. Sin embargo, en Latinoamérica, difícilmente esto se encuadraría de esta forma, por ejemplo.

En China, hay que fijarse en no firmar contratos en el día 4, en la oficina 4, o hasta en el piso 4, aunque los edificios, allá, muchas veces ni siquiera tienen el piso 4, del 3 se salta para el 5.

Esto sucede porque los chinos tienen una serie de creencias, incluso milenarias, arraigadas en sus saberes sociales, relacionadas con los sonidos de las palabras. En este caso, el sonido de la

palabra 4, *sì*, en mandarín, hace recordar a cómo suena la palabra *sǐwáng*, muerte. Y así se dan la mayoría de las creencias chinas relacionadas con la fortuna o el azar, por asociación de sonidos.

Es importante resaltar que al comunicarse en una lengua extranjera, sobre todo en contextos profesionales, no se excluyen los significados culturales originarios de las culturas involucradas, estos son primordiales para el desarrollo de las actividades. Si se requiere la competencia lingüística en lengua española para relaciones comerciales con empresarios chinos, en China, hay que tener en cuenta los saberes sociales locales para el éxito de lo propuesto.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo mencionado, es evidente que la comunicación depende de aspectos culturales y en igual sentido, en el aula de clase de lengua extranjera, es imprescindible el desarrollo de la competencia cultural para el éxito comunicativo de los estudiantes en la lengua meta.

La cultura constituye un contenido relevante para la enseñanza de lengua extranjera, para que el estudiante entienda el contexto de la lengua que está aprendiendo. La competencia cultural implica saber con quién se habla y cómo se habla; según Moreno (2008), debe dar cuenta de:

Si algo es formalmente posible y en qué grado, si algo es factible en relación con los medios de que se dispone, y en qué grado, si algo es apropiado en relación con el contexto en que se usa, y en qué grado, si algo es un hecho real, producto de una actuación, y en qué grado. (p. 199)

De modo que la competencia cultural va más allá de la competencia gramatical, abarca lo lingüístico y lo comunicativo, “sus sentidos están asociados a la vez con las formas particulares

del habla y con el acto del habla misma” (Moreno, 2008, p. 199). Sin embargo, teniendo en cuenta lo mencionado, creemos necesario expandir la visión.

Si por un lado, la competencia cultural permite que el estudiante de una lengua extranjera sea competente en actos comunicativos con la comunidad de habla de la lengua meta, por otro, afirmamos que no solamente implicar la(s) cultura(s) meta(s) en el proceso de aprendizaje, sería suficiente para formar individuos plenamente capaces de interactuar culturalmente.

Acerca de ello, Benítez (2008) nos habla del enfoque intercultural<sup>19</sup>, lo que según el autor, sucede cuando “se trabaja con la cultura de la lengua meta pero también con la cultura del estudiante” (p. 10).

En esa misma línea, Corros Mazón (2002) nos comenta respecto a la capacidad de mediación y del respeto que debe existir entre ambas lenguas y culturas en contacto y de la misma forma, nos agrega que aunque el estudiante debe alcanzar a ser competente en cuanto a la cultura meta, es un rol docente intermediar ese proceso, con el fin de disminuir malentendidos o conflictos posiblemente existentes.

Benítez (2008), como docente de español, resalta la importancia de conocer el contexto sociocultural en el que se habla de la lengua meta e igualmente la relevancia de asumir estrategias para llevar a buen término unos fines comunicativos concretos. Además, afirma algo cabal: “tendemos a considerar que los hábitos y pequeños rasgos que componen nuestra vida diaria tienen carácter universal y por ser nuestros nos aferramos a ellos como únicos y verdaderos” (p. 12).

---

<sup>19</sup> A continuación, en el apartado subsiguiente, abordaremos la interculturalidad más a profundidad.

Pensamos ser primordial lo anteriormente mencionado y para aclararlo, lo traeremos más aún a nuestro escenario. Desde la perspectiva de un colombiano, por ejemplo, seguramente resultaría más problemático que un brasilero no comprendiera la cortesía en el día a día bogotano, que propiamente usar un pronombre reflexivo en una posición gramaticalmente equivocada.

Además, habría otro problema en relación con la enseñanza de ELE en Brasil. Como bien describimos en los apartados anteriores de este estudio, habría en este país cuestiones contextuales ligadas a un desprestigio de la lengua española, principalmente en lo concerniente a una idea de “facilidad” asociada a su aprendizaje, por una supuesta “excesiva” cercanía lingüística, como bien lo afirman estudios como los de Matos (2009), Neta (2013), Moreno Fernández (2007), Farías Fernández (1996) y Goettenauer (2005), por citar algunos.

De la misma forma, sería una lengua frecuentemente asociada, en aquel territorio, a motivaciones instrumentales, principalmente laborales y académicas, tal como describen los estudios citados en la sección de antecedentes.

Entonces creemos que ambas razones podrían afectar la comprensión de estudiantes brasileros en cuanto a la diversidad lingüística y cultural del español, al mirar la lengua desde una visión más simplista, por tal vez considerarla como un conocimiento no muy relevante, e igualmente por posiblemente generalizar los rasgos lingüísticos y culturales estudiados.

En cuanto a esta última cuestión, volvemos a afirmar que el abordaje de los manuales didácticos mayormente usados allá, usualmente provenientes de España, podría contribuir para la problemática presentada.

Incluso en lo referente a eso, es válido mencionar que la variedad castellana suele ser tanto la más utilizada, como la de más prestigio en las clases de ELE en Brasil (Andión y da Silva, 2019)

y según Benítez (2008), la cultura hispanoamericana es abordada, en las clases de ELE en Brasil, desde la perspectiva española, puesto que los manuales mayormente utilizados allá, como antes afirmamos, son hechos en España.

En definitiva, ya hemos discutido respecto a la importancia de concienciar a los brasileños respecto a la diversidad lingüística y cultural de la lengua española. Sin embargo, todavía nos queda buscar la respuesta a una pregunta: ¿Cómo promover la interacción de aprendientes brasileños con el mundo hispano, frente a la diversidad lingüística cultural del español? Creemos que está en la perspectiva intercultural, la clave de la cuestión.

## **5.2 La interculturalidad y la competencia intercultural**

El papel docente, más específicamente en lo concerniente a la didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras, puede favorecer un amplio desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, más allá de lo lingüístico y esto se relaciona directamente con la enseñanza de cultura, al trabajarse, en el aula de clase, a partir de conceptos importantes como multiculturalidad, pluriculturalidad y principalmente la interculturalidad.

Según Trujillo (2005), la interculturalidad se ha convertido en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la competencia comunicativa y para Hidalgo (2005), la interculturalidad se relacionaría directamente con el reconocimiento y la valoración, intrínseca y extrínseca, de cada una de las culturas involucradas en el proceso de aprendizaje, en un marco de igualdad.

En esa misma línea, en relación con lo citado en el párrafo anterior, Alarcón y Barros (2008) afirman que la interculturalidad sucede cuando: “la comunicación trasciende al mero intercambio

de información para abarcar la comprensión, aceptación, la integración, etc., de los fundamentos culturales y socioculturales comunes compartidos: memoria histórica, formas de vida, valores y creencias” (p. 64).

Además, según Trujillo (2005), la interculturalidad implica consciencia (la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el de la comunidad objeto de estudio) y destrezas (el “saber hacer” intercultural, la capacidad de mediación y de superar estereotipos) y se trata de un fenómeno cognitivo y comunicativo, estrechamente relacionado con las construcciones identitarias, teniendo en cuenta que manifestar una identidad L2 implica necesariamente el “saber hacer” intercultural, esto es, expresarse desde el modo de pensar y actuar de la cultura meta.

La consciencia intercultural sumada a las destrezas interculturales, formarían la idea de competencia intercultural, entendida por Trujillo (2005) como un conjunto de “conocimientos, destrezas y actitudes, todas las variables que conduzcan a formar hablantes competentes, lectores eficaces, individuos plenamente desarrollados y plenamente capaces de desarrollarse con los demás” (p. 32).

La acuñación del término es atribuida a Michael Byram, en los años 90, basada en el hecho de que los modelos de enseñanza de la competencia comunicativa que incluían al componente sociocultural hasta entonces, estarían basados en el establecimiento de que la figura del estudiante de lenguas debería acercarse a la de un nativo de la lengua meta, además, esos modelos no recogerían precisamente las necesidades reales de los aprendientes (Viúdez, 2002).

Según Byram (1995), los aprendices de lenguas extranjeras deberían ser considerados como hablantes interculturales: “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales



tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo” (p. 54).

Esto es, los estudiantes serían intermediarios entre individuos y culturas (Viúdez, 2002) y de la misma forma, de acuerdo con Byram (1995), el modelo de competencia comunicativa intercultural se estructura mediante algunos aspectos específicos. El autor sustenta que la cuestión afectiva del estudiante hacia la cultura de la lengua meta es algo importante y que hay que tener en cuenta. Además, en igual sentido, afirma que el abordaje sociocultural debe estar presente en todas las etapas del proceso de enseñanza. Byram (1995) expresa que la cultura del estudiante es tan relevante como la cultura de la lengua objeto en el aprendizaje de una lengua extranjera e igualmente debe ser considerada a lo largo del proceso, puesto que así se podría establecer un contraste y facilitar la comprensión de otras perspectivas culturales.

En otras palabras, Byram (1995) se refiere a cuatro saberes: un saber (el conocimiento de mundo, la aceptación de diferentes referentes culturales), un saber aprender (las nuevas experiencias, es decir, la capacidad de absorber nuevos conocimientos culturales y agregarlos a los anteriores), un saber ser (nuevas actitudes y la comprensión de valores distintos, esto es, excluir visiones etnocentristas) y por fin, un saber hacer (la habilidad de amalgamar los saberes anteriores en situaciones de contacto con otras culturas).

Aunque estamos de acuerdo con Byram (1995), valdría la pena citar a Kramsch (1991). La autora afirma que perspectivas de la enseñanza de la interculturalidad basadas en lo actitudinal, es decir, en un paso a paso didáctico de cómo deberían actuar los estudiantes, en otras palabras, una especie de rechazo a un “qué hacer, cómo hacer, cómo ser” usualmente tenido como grandes

verdades interculturales, de hecho no dejaría mucho espacio a que se pudiera analizar las situaciones a partir de perspectivas más amplias y menos conductuales.

Según Kramersch (1991), citado en Areizaga (2001), las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural son las propias de la educación general: “pensamiento relacional y crítico, observación reflexión sobre procesos de interacción, y habilidades interpretativas; actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse, en lugar de juzgar” (p. 164).

No obstante, pese a lo expresado por Kramersch (1991), pensamos que los conceptos tanto de Byram (1995) como de Trujillo (2005), que a su vez estaría influenciado por el primero, son importantes para el aprendizaje de ELE, sobre todo para la formación de un hablante intercultural plenamente capaz. Además, según nuestra visión, no se estaría tratando de encasillar a nadie, por el contrario, estas conceptualizaciones nos ayudan a diseñar lineamientos curriculares y prácticas didácticas, así como discutirlos y compartirlas.

Así que dadas las observaciones sobre la competencia comunicativa intercultural, nos parece relevante abordar la meta del aprendizaje intercultural, que según Iglesias Casal (1997) es el “desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros” (p. 467).

Esto se da principalmente a partir del desenvolvimiento de la concienciación cultural, la conciencia de que la diversidad es un rasgo fundamental de las sociedades y de cómo los grupos sociales crean su cultura y la comprensión de que la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias en diversas situaciones comunicativas (Trujillo, 2005).

En esa misma línea, Ríos (2008) nombra la concienciación cultural como “conciencia lingüística de la cultura” (Conciencia lingüística de la cultura: dotar a la lengua de sentido y desarrollar la personalidad en la L2) y de la misma forma, afirma ser importante la integración de conocimientos culturales a la competencia comunicativa, hecho por lo cual inferiríamos un sentido de “aplicabilidad” estrechamente asociado al aprendizaje de la cultura. Así que esto podría significar, de cierta forma, un contrapunto a una perspectiva de la cultura como algo etéreo, sublime, algo que estaría conectado a la forma como usualmente se presentan contenidos culturales en las clases de ELE.

De modo que es importante tener en cuenta lo anteriormente mencionado por Trujillo (2005), en el segundo párrafo, respecto al “saber hacer” intercultural, esto es, en cuanto a expresarse desde el modo de pensar y actuar de la cultura meta, para explicar los cambios identitarios incorporados por estudiantes de lenguas extranjeras, a partir de sus experiencias de aprendizaje.

En otras palabras, la identidad L2 es fruto de la concienciación cultural, es necesario el desarrollo de esta conciencia para ver el mundo, relacionarse con él y explicarlo desde la perspectiva de la cultura meta, y no con el pensamiento de alguien que lo ve desde afuera.

En igual sentido, siguiendo la misma analogía, si la identidad L2 es fruto de la concienciación cultural, el deseo de inserción cultural podría ser la raíz de este árbol. La idea queda clara, especialmente si se tienen en cuenta aspectos anteriormente mencionados en el apartado de antecedentes, como por ejemplo la carencia del deseo de inserción cultural por parte de indígenas quichua, hacia la comunidad ecuatoriana de habla hispana y cómo esto les habría afectado en cuanto al desarrollo de una identidad en español, es decir, respecto a la concienciación de modos de ser y actuar provenientes de la comunidad ecuatoriana de habla hispana (Dubeau, 2011).

El hecho de que estos indígenas quichua serían muy cerrados para la cultura hispana, por cuestiones de resistencia, esto es, por interferencia de su identidad étnica en el proceso de aprendizaje del español, habría impedido una manifestación evidente de una identidad L2, dada una ausencia de cambios identitarios desde el español como lengua meta.

Creemos que la manera en la que el docente podría generar la concienciación cultural en sus estudiantes sería a través de una socialización rica. El término hace referencia a “la presencia del estudiante en distintos contextos de socialización donde pueda desarrollar la interculturalidad en contacto con otros individuos y otras comunidades” (Trujillo, 2005, p. 35).

Estos distintos contextos de socialización, dadas las limitaciones de contextos no nativos, aparecerían en las clases mediante el diseño de actividades donde la cultura de la lengua meta pudiera ser abordada ampliamente y a partir del uso de materiales auténticos, por ejemplo. Los conceptos citados demuestran la complejidad de lo que es la competencia intercultural y de la misma forma, la variedad de aspectos que envuelve.

Para finalizar, aludimos a Guervós (2010), quien resalta que la anhelada interculturalidad en las clases de lenguas extranjeras, podría ser vista como una especie de fluidez cultural, algo que, desde nuestra visión, iría de la mano con la propuesta de Byram (1995), dada a idea de que los aprendientes serían intermediarios entre sujetos y otras culturas.

Esta fluidez cultural en la comunicación se consigue, en gran parte, aplicando un principio de empatía elemental, esto es, ponerse en lugar del interlocutor y sumergirse en su cultura. Saber cómo vive, de qué habla y, sobre todo, qué le agrada y qué le ofende es fundamental para una comunicación fluida. Hay que ser conscientes del hecho de la

comunicación, hay que ver cómo somos desde el punto de vista comunicativo, qué nos une y qué nos separa. (Guervós, 2010, p. 16)

De modo que implicar la cultura del aprendiente en el proceso de aprendizaje es primordial, así como el rol del profesor en cuanto a la mediación de este proceso. Además, es indiscutible afirmar que la formación de los estudiantes de lenguas extranjeras debe ser marcada por la idea de interculturalidad, puesto que sería posible considerar la existencia de una conexión entre el lenguaje que una comunidad utiliza y la forma en que percibe el mundo (Humboldt, 1991, en Moreno, 2008).

### **5.3 Relación entre lengua, cultura y pensamiento**

Para discutir acerca de la relevancia de la relación entre cultura e identidad es importante antes aclarar las maneras en que se relacionan la lengua, la cultura y el pensamiento. Según Goodenough (1957, p.167, citado en Moreno, 2008) cultura significa todo aquello que hay que saber o creer para desenvolverse de forma adecuada entre los miembros de un grupo humano concreto y para cumplir una función aceptada por todos ellos, a partir de un proceso de socialización.

Esto alude a la idea de Pérez (1994), del “saber social”, expresada en la sección anterior, por lo que se refiere a una forma de actuación que recurre a características del contexto cultural, teniendo en cuenta aspectos socioculturales relevantes para cada entorno.

En esa misma línea, al citar a Humboldt (1991), Moreno (2008) afirma que la lengua conforma el pensamiento y la expresión de un pueblo, su forma de ser y visión del mundo. Esto es, podría existir una relación entre el lenguaje que una persona utiliza y la forma en que percibe el mundo.

De acuerdo con Kramsch (1998), la lengua es el principal medio por el cual desarrollamos nuestras vidas en sociedad y teniendo en cuenta los contextos comunicativos, estaría entrelazada a la cultura de diferentes maneras. Además, las personas expresan ideas o sucesos mediante la comunicación, a causa de un bagaje de conocimientos acerca del mundo, compartido por otros individuos.

Además, según Ávila (2002), en cada cultura hay diferentes maneras propias de actuar, como hábitos, costumbres, tradiciones, gestos, etc. Y acerca de ello, la autora nos aporta que: “precisamente estos significados y sus correspondientes significantes lingüísticos que son compartidos por una colectividad, son los que provocan malentendidos, equívocos, sorpresa o incluso ira cuando un miembro de otro ámbito cultural se enfrenta con ellos” (p. 720).

Esto se relaciona con lo que dice Sutherlin (2014), considerando que lengua y cultura son indisociables. La investigadora estadounidense afirma que la enseñanza de una lengua extranjera y de su cultura, tiene el poder de ampliar la visión de mundo del estudiante. Al generar una concienciación respecto a las diferencias culturales, Sutherlin (2014) aclara que se fomenta la aceptación de dichas diferencias, promoviendo así una quiebra de estereotipos.

Las ideas de Humboldt acerca de la relación entre la lengua y el pensamiento, como la expresada anteriormente, acerca de que la lengua conforma el pensamiento y la expresión de un pueblo (Humboldt, 1991, citado en Moreno, 2008) sirvieron de base para la *hipótesis Sapir-*

*Whorf*, fundamentada en la antropología lingüística, que tiene por principios básicos el *determinismo* y la *relatividad lingüística*.

Según el *determinismo*, la lengua tiene la capacidad de determinar el pensamiento. Con este planteamiento, además, comenzó la corriente del *relativismo lingüístico*, es decir: dos hablantes de lenguas distintas conceptualizan de manera distinta fenómenos idénticos.

O sea, piensan y ven de manera diferente las cosas, dependiendo de la lengua que hablen. La *relatividad lingüística* predica que las mentes de los individuos perciben y organizan imágenes a través de un patrón útil para todos que está codificado en la lengua, es decir, la organización del conocimiento de mundo viene determinada directamente por la estructura lingüística (Moreno, 2008).

Para entender esta relación (lengua, cultura y pensamiento), cabe también aludir a la *teoría del reflejo*, donde la lengua se concibe como producto de una praxis social que determina la visión que una sociedad tiene del mundo. Esto es, sería conceptuar que la lengua refleja una realidad a la vez que crea una imagen de esa realidad, en otras palabras: considerar que el hombre piensa como habla y habla como piensa (Moreno, 2008).

Por otro lado, cabría citar a Kramsch (1998). Según la autora, a diferencia de lo previamente expresado en cuanto a la *teoría del reflejo*, la lengua manifestaría realidades culturales, pero no solo expresaría experiencias, como también nos permitiría crear nuevas realidades mediante su uso, además de representar una o varias realidades culturales. De acuerdo con Kramsch (1998), la lengua posibilitaría generar nuevas realidades por cuenta de la multiplicidad de formas por las que permitiría la expresión de los individuos. Por ejemplo, gracias a los tipos de escritura,

mediante el tono de voz usado, por intermedio del estilo de la conversación entablada, por medio de los gestos e incluso a través de la expresión facial.

A través de todos sus aspectos verbales y no verbales, los hablantes se identifican a sí mismos y a los demás a través del uso de la lengua, al paso que la ven como un símbolo de su identidad social. En pocas palabras, la lengua encarna la realidad cultural, a la vez que la simboliza (Kramsch, 1998).

En esa misma línea, creemos ser importante tener en cuenta que la realidad no es estática, sino mutante y sería arbitrario afirmar al cien por ciento que la lengua determina la realidad, considerando incluso que, tras múltiples discusiones teóricas, esto todavía no se ha probado.

Esto implicaría considerar, según la *hipótesis Sapir-Worf*, que si una palabra no existe en cierta lengua, sus hablantes serían incapaces de entender su idea. Por ejemplo, hay una palabra específica del portugués: *saudade*, de significado complejo, un mixto de nostalgia, alegría y tristeza, sentirse feliz por algo que pasó, además de querer que vuelva a ocurrir, pero lamentando la ausencia.

Se la podría sustituir en español por “echar de menos”, “sentir la falta de algo o alguien”, aunque no alude a la complejidad de su significado en portugués. Esto significaría que, ¿los hispanos no serían capaces de sentirla?, ¿no alcanzarían la complejidad del sentimiento de añoranza de los lusohablantes? Seguramente que no.

En pocas palabras, más que asumir cualquier posición teórica al respecto, pretendemos, en realidad, evidenciar la estrecha relación entre la lengua, la cultura y el pensamiento, de modo que quede claro que un vínculo construido con una lengua, estaría a su vez interconectado con la cultura de la misma y sus diferentes modos de expresión, lo que a su vez se relacionaría con el



modo de pensar de uno o varios pueblos. Por lo que valdría la pena resaltar que los hablantes se identifican a sí mismos y a los otros a través de la lengua, y de la misma forma sería esta un símbolo de identidad (Kramersch, 1998).

#### **5.4 Relación entre lengua, cultura e identidad**

Considerando el estrecho e intrínseco vínculo entre lengua y cultura, a partir de esta relación es posible afirmar que la competencia cultural determina y regula el uso de una lengua. La lengua ejerce un papel esencial como agente de mediación entre los enunciados y las normas de su cultura, que a su vez han sido establecidas por la asociación lingüística en una comunidad.

Un acercamiento integrador hacia el estudio de lenguas extranjeras y las culturas relacionadas con ellas, no solo ofrece al estudiante de lengua extranjera la oportunidad de expandir su percepción cultural, la oportunidad de ser consciente de prejuicios y estereotipos, aceptando y valorando diferencias culturales, sino también la capacidad de reconocer la influencia de valores culturales en la identidad y en el comportamiento social (Sutherlin, 2014). Hecho por lo cual afirmamos ser inevitable no pensar en la influencia de la ligazón entre lengua y cultura en el desarrollo identitario del estudiante de lengua extranjera. En su estudio, Sutherlin (2014) afirma que la exposición a la cultura meta es el factor que más influye en la creación de una identidad L2, que por consiguiente, supone asumir posturas y pensamientos distintos frente a los actos comunicativos, pues cada lengua ofrece diferentes recursos para expresarse y modos particulares de percepción.

Dicha exposición no necesariamente debe venir de contextos de inmersión, también se puede trabajar la cultura de la lengua meta de una manera no estereotipada, profunda, considerando su “saber hacer” y modo de pensar específicos, estableciendo un diálogo intercultural, en el aula de clase de lengua extranjera, a través del trabajo del profesor.

### **5.5 Lengua, identidad y enseñanza**

Según Navarrete-Cazales (2015), para discurrir el término identidad, es importante aludir a la etimología de la palabra, proveniente del griego *aporía*, que precisamente significa “camino sin salida”. La *aporía* es mirada como una proposición sin salida lógica, es decir, una proposición insuperable de una conclusión.

En una línea de pensamiento semejante, Norton (1997), al manifestar su interés por los estudios de la lengua y de la identidad, de una manera breve ilustra la relación significativa entre la identidad, el aprendizaje de idiomas y la enseñanza en el aula. Según la autora, la relación entre lengua e identidad es intrigante porque los debates sobre las teorías del lenguaje son tan poco concluyentes e indeterminados como los debates sobre las teorías de la identidad, y desde su punto de vista:

Cada vez que los estudiantes de lenguas hablan; no solo intercambian información con sus interlocutores; también están organizando y reorganizando constantemente un sentido de quiénes son y cómo se relacionan con el mundo social. En otras palabras,

están comprometidos en la construcción y negociación de la identidad.<sup>20</sup>(Norton, 1997, p. 410)

Norton (1997) usa el término *identidad*, de una manera interesante, que se podría relacionar con las nuevas visiones de mundo adquiridas al aprender una lengua extranjera: “utilizo el término "identidad" para referirme a cómo las personas entienden su relación con el mundo, cómo se construye esa relación a través del tiempo y el espacio, y cómo las personas entienden sus posibilidades para el futuro”<sup>21</sup>(p. 410).

Desde la antropología, en igual sentido Hall (2000) afirma que las identidades nunca están unificadas: “en los últimos tiempos modernos, progresivamente fragmentadas y fracturadas; nunca singulares sino construidas múltiplemente a través de diferentes discursos, prácticas y posiciones, frecuentemente entrecruzadas y antagónicas” (p. 227).

Creemos que, para dar cuenta de las construcciones identitarias en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, es importante considerar los estudiantes como parte de contextos directamente intervinientes.

Las identidades son construidas a partir de situaciones y no desde características únicamente personales, tal como lo afirman Bucholtz y Hall (2004), al criticar visiones anteriores sobre identidad en el aprendizaje de lenguas: “una de las mayores debilidades de las investigaciones

---

<sup>20</sup> Traducción propia.

<sup>21</sup> Traducción propia.

previas sobre la identidad, de hecho, es la suposición de que las identidades son atributos de individuos o grupos más que de situaciones”<sup>22</sup> (p. 376).

Davies y Harré (1990) son aún más enfáticos al respecto: “el individuo emerge a través del proceso de interacción social, no como un producto final relativamente fijo, sino como alguien que se constituye a través de diversas prácticas discursivas en las que participa”<sup>23</sup>(p. 46).

Por otro lado, respecto a posibles impactos identitarios en cuanto a los procesos de aprendizaje, Norton toma la posición, siguiendo a West (1992), de que la identidad se conecta con el deseo: el deseo de reconocimiento, el deseo de afiliación y el deseo de seguridad. Esto se relaciona directamente con lo que expresa Sutherlin (2014), respecto a la función de la identidad L2 en el aprendizaje y éxito con la lengua meta.

Más precisamente, la autora afirma, como antes se mencionó, que el deseo de inserción social es uno de los factores que influyen considerablemente en la renegociación identitaria de estudiantes de una LE. En esa misma línea, expresa que dicho proceso se asocia, de manera directa, a logros en el desarrollo lingüístico en la lengua meta.

De la misma forma, Abdi (2009) nos agrega que los estudiantes pueden mostrar una fuerte adhesión a una lengua y a una cultura extranjera y afirma que, efectivamente, esta afiliación puede convertir a estos estudiantes en excelentes estudiantes, teniendo en cuenta que esto puede aumentar tanto su motivación, como el nivel de inversión empleado en su aprendizaje.

Norton (1997) usa el término “inversión” (*investment*) para: “señalar la relación social e históricamente construida de los estudiantes con el idioma de destino y su deseo a veces

---

<sup>22</sup> Traducción propia.

<sup>23</sup> Traducción propia.

ambivalente de aprenderlo y practicarlo”<sup>24</sup> (p. 411). Las preguntas que enmarcan la teoría sustentada por Norton (1997) son: ¿Cuál es la inversión del alumno en su objetivo y respecto a la lengua?, ¿Cómo se construye social e históricamente la relación del alumno con la lengua meta?

La construcción de la inversión concibe que el alumno del idioma tiene una historia compleja y múltiples deseos. Una inversión en la lengua meta también es una inversión en la propia identidad social del alumno, que cambia a través del tiempo y del espacio.

Lo que Norton (1997) deja claro es que cuando habla de “inversión”, se refiere al deseo, al empeño, al esfuerzo por parte del estudiante en aprender una lengua. Además, afirma que al invertir en una lengua, al invertir en un proceso de aprendizaje, el alumno también invierte en sí mismo, en la imagen social que desea proyectar hacia la comunidad de habla de la lengua meta.

Como un complemento a la construcción de la inversión de Norton (1997), cabe mencionar a Bourdieu (1982), citado en Navarrete-Cazales (2015). El autor aboga que “la identidad se construye en la práctica social a partir de representaciones mentales (actos de percepción y apreciación, de conocimiento y reconocimiento) y de representaciones objetales (cosas o actos)” (p. 472).

Así pues, sustentamos que la fortaleza de la comprensión de la relación entre la identidad y la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, está en enfocar a los individuos desde una perspectiva contextual, esto es, enforcarlo como parte de un todo más amplio, puesto que como afirma Norton (1997), las identidades cambian a través del tiempo y del espacio.

---

<sup>24</sup> Traducción propia.

En pocas palabras, consideramos los contextos de aprendizaje como parte importante de tales procesos, perspectiva esta que vale la pena mencionar, es proveniente de las teorías de identidad en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

## **5.6 Teorías sobre identidad**

Norton y Toohey (2011) presentan algunas teorías clave sobre identidad, relacionadas con el aprendizaje de idiomas. Las autoras resaltan que esas teorías han permitido un cambio conceptual en las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas.

Las teorías de identidad contemporáneas ofrecen formas de ver el estudiante de lenguas situado en un mundo social más amplio. Mientras que algunos estudios previos de la ASL (Adquisición de segundas lenguas) definieron a los aprendices en términos binarios (como motivados o no motivados, introvertidos o extrovertidos, inhibidos o no inhibidos), los teóricos de la identidad ven estos descriptores afectivos como construidos en contextos sociales frecuentemente desiguales y también como variables en el tiempo y en el espacio, que a veces coexisten contradictoriamente dentro del individuo (Norton y Toohey, 2011).

Las autoras afirman, respecto a lo mencionado anteriormente, que la identidad se teoriza como múltiple, cambiante y un sitio de lucha (Norton y Toohey, 2011). Aspectos antes tratados como intrínsecos a la personalidad de los aprendientes, a partir de las teorías de la identidad en el aprendizaje de lenguas, pasan a ser tratados como construcciones fluidas (de gran oscilación) directamente influenciadas por el entorno.

O sea, se trata de mirar al estudiante como un individuo que lucha por construir su identidad, que la renegocia todo el tiempo, considerando que esta es mutante y de difícil categorización. Más que luchar por construir su propia identidad, a lo que se refiere Norton, en realidad, es la presencia y multi-relación de identidades que se negocian entre sí y las circunstancias situacionales de aprendizaje y comunicación.

Esto corrobora lo que expresa Sutherlin (2014), acerca de que la identidad del aprendiente de lengua extranjera es una construcción fluida y que cada individuo puede mantener una multiplicidad de identidades, dependiendo de la situación dada. Esto ocasionaría, inclusive, la posibilidad de que la identidad pudiera recibir diversas interpretaciones diferentes, sujetándola a la renegociación constante, mientras el individuo lucha por establecer distintas representaciones de sí a cada nueva situación.

La idea de *inversión* busca establecer una conexión significativa entre el deseo y el compromiso del alumno en aprender una lengua y las prácticas lingüísticas del aula o de la comunidad (Norton y Toohey, 2011). La *inversión*, como un constructo sociológico (Norton, 2000), complementa el concepto de *motivación*, como constructo psicológico en la ASL.

Antes, la mayoría de las teorías psicológicas sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas, no hacía justicia a las complejas identidades de los estudiantes, así como también no hacía caso a las frecuentes relaciones desiguales de poder, que intervenían en sus negociaciones identitarias (Norton y Toohey, 2011).

Respecto a eso, es válido afirmar que las negociaciones identitarias se relacionan directamente con el establecimiento del individuo dentro de una jerarquía de influencias sociales (Sutherlin, 2014).

Las nociones teóricas de *comunidades imaginadas* e *identidades imaginadas* han contribuido de manera útil en la comprensión de los procesos de adquisición de segundas lenguas. Para muchos estudiantes, la comunidad de la lengua meta no es solo una reconstrucción de comunidades ya conocidas y de relaciones históricamente constituidas, sino también una comunidad de la imaginación, una comunidad deseada que ofrece posibilidades para una gama de opciones de identidad en el futuro. Una comunidad imaginada asume una identidad imaginada y la inversión de un alumno en la lengua meta, se puede entender dentro de este contexto (Norton y Toohey, 2011, p.415).

En esa misma línea, de acuerdo con Lave y Wenger (1991) y con Wenger (1998), descritos en Kanno y Norton (2003), estudiar una lengua no implica únicamente lo lingüístico, como también un proceso de adquisición de habilidades y conocimientos pertenecientes a patrones cambiantes de diversas comunidades con prácticas compartidas. Al paso que los estudiantes se vuelven más adeptos a las prácticas comunitarias, aumentan su responsabilidad en la comunidad y se vuelven participantes más activos.

En igual sentido, Armendáriz y Román (2016) afirman que la idea de comunidad imaginada fue empleada en la lingüística aplicada, por entender que buscar aprender una lengua extranjera, se relacionaría a la vez con un sentimiento de participación en cuanto a los hábitos culturales de la comunidad de habla de la lengua objeto. Así que, conforme los autores:

El aprendiz no necesariamente forma parte de esa comunidad y la tarea es entonces, construir en sus imaginaciones como serán esas comunidades, para así ir construyendo



en sus imaginarios las prácticas lingüísticas y culturales vistas como apropiadas para formar parte de estas comunidades. (p. 105)

Es decir, los estudiantes de lenguas tendrían como meta esencial sentirse parte de grupos pertenecientes a la comunidad de habla de la lengua objeto (Dagenais, 2003). Para Wenger (1998), la imaginación es “un proceso de expansión de uno mismo trascendiendo nuestro tiempo y espacio y creando nuevas imágenes del mundo y de nosotros mismos” (p. 176).

De modo que los conceptos de *identidad imaginada* y de *comunidad imaginada* corroboran la idea de que parte de los aprendientes que pasan por un proceso de renegociación identitaria, ve la lengua meta como una oportunidad de cambio.

Hacer parte de la comunidad de la lengua objeto representaría la oportunidad de negociar nuevas imágenes, para adaptarse a diferentes situaciones conforme la influencia del contexto, lo que justificaría la inversión en el acto de dedicarse a aprender una nueva lengua.

Este acercamiento a teorías de la identidad es importante para poder abordar algunas de las diversas conceptualizaciones que puede tener la identidad y por consiguiente sus implicaciones, lo que nos ayuda a dilucidar cómo pueden coexistir en un mismo individuo.

## 5.7 Conceptualizaciones de identidad

Es válido mencionar que los investigadores que han tratado de desarrollar estudios sobre identidad, se han referido a esta no siempre desde la misma perspectiva, teniendo en cuenta las diferentes enmarcaciones que puede tener el concepto de identidad.

Norton (1997), uno de los grandes referentes en el tema, se ha interesado por discutir la *identidad social*, aunque en los estudios que envuelven el aprendizaje de segundas lenguas, sea más frecuente la acuñación al término *identidad cultural*. Norton (1997) aclara la diferencia entre ambas:

Tal como lo he entendido, la identidad social se refiere a la relación entre el individuo y el mundo social en general, a través de instituciones como las familias, las escuelas, los lugares de trabajo, los servicios sociales y los tribunales de justicia. He preguntado hasta qué punto esta relación debe entenderse con referencia a la raza, el género, la clase o el origen étnico de una persona. La identidad cultural, por lo que he entendido, se refiere a la relación entre individuos y miembros de un grupo que comparten una historia común, un lenguaje común y formas similares de entender el mundo <sup>25</sup>. (p. 420)

---

<sup>25</sup> Traducción propia.

La autora resalta que no ha atendido a las teorías de la identidad cultural, por no estar segura si estas eran capaces de hacer justicia a la heterogeneidad dentro de los grupos que ha tratado de investigar y a la naturaleza dinámica de las identidades (Norton, 1997).

Sin embargo, muchos autores, como Sutherlin (2014) y Genc y Bada (2005), ambos citados en este escrito, han tratado de detenerse en discusiones sobre identidad cultural, dedicándose sobre todo a los efectos de la exposición a componentes culturales en la renegociación identitaria de extranjeros en contextos no nativos.

De modo que es posible afirmar que, los autores que han tratado de abordar cuestiones identitarias de manera central, han adoptado diferentes concepciones, como por ejemplo: identidad social, sociocultural, cultural, de raza o étnica, por citar los ejemplos más representativos.

No obstante, otros autores que también se han dedicado a describir cuestiones identitarias, no hablan de identidad cultural o tampoco social, sino de identidad lingüística. Esta la podríamos entender, según Martínez Matos y Mora (2008), como el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro, y cuya variedad de lengua adopta como suya propia.

De acuerdo con los autores, la identidad lingüística no es innata, sino que se va configurando, desarrollando, transformando en relación dialéctica con aspectos de la vida biológica, material y social. Los investigadores expresan que dicha identidad es compleja, no lineal, no es sólo causa/efecto y además de circunstancial, es más que permanente, es construida dinámica y recíprocamente.

En igual sentido, afirman que un hablante no construye una sola y unificada identidad lingüística para las distintas situaciones comunicativas. Ellos sustentan que cada individuo construye identidades lingüísticas múltiples y complejas, como lo son los actos de interacción comunicativa (Martínez Matos y Mora, 2008).

En esa misma línea, al citar Hall (1998), Bitencourt (2013) afirma que el individuo no tiene una identidad fija y permanente y que la misma es formada y transformada continuamente en relación con las formas por las cuales somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean.

En ese sentido, la autora nos describe que la identidad lingüística, así como las demás identidades coexistentes, puede ser modificada en diferentes momentos de la vida e igualmente utilizada de forma concomitante con las demás, dependiendo de los contextos de exposición (Bitencourt, 2013).

Así que, conforme Bitencourt (2013), la identidad lingüística es un resultado de las variedades a las cuales fue expuesto el sujeto hasta entonces y de la misma forma, es el eje que conecta el individuo con aquella variedad que lo hace identificarse con un determinado grupo.

De modo que nos ha quedado claro el rol entrelazado que tienen diferentes identidades en un mismo individuo, así como su aspecto cambiante, con una asociación más histórica que propiamente biológica.

En resumen, teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, conforme Álvarez (1999), citado en Zambrano (2009), la construcción de una identidad está entrelazada con usos del lenguaje, hecho por lo cual consideramos importante abordar cuestiones identitarias desde el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esto es, el lenguaje es una seña de identidad y una identidad L2, desde nuestra visión, revela aspectos importantes del individuo en lo concerniente a su visión de mundo y a su relación con diferentes culturas.

### **5.8 Identidad L2: el individuo y su visión de mundo**

El aprendizaje de una nueva lengua no solo promueve la adquisición de conocimientos lingüísticos, sino influye en lo personal. Cambios significativos provenientes del acercamiento a la lengua meta permiten, a través de una renegociación identitaria, el abandono de opiniones preestablecidas y hasta de prejuicios traídos desde la L1 (Genc y Bada, 2005).

El estudiante busca especialmente verse insertado en la cultura estudiada, al asumir nuevas formas de comunicación a través de los actos de habla. Este proceso, a partir del contacto con nuevas culturas, muchas veces toma proporciones que sobrepasan lo lingüístico y entonces se adquieren nuevas formas de ver el mundo, de percepción sobre sí y sobre su propia cultura.

Ese conjuntos de nuevos saberes, en otras palabras, esas nuevas perspectivas y formas de ver el mundo, ocasionadas especialmente por un acercamiento sustancial a la cultura de la lengua meta, lo denominamos identidad L2. Así mismo, valdría la pena recalcar que no se trata del surgimiento de una identidad adicional y de la misma forma, es posible afirmar que las identidades son múltiples, cambiantes.

Inclusive por ello discutimos construcciones identitarias, porque cada individuo es parte de una construcción en la cual se ve involucrado en diferentes contextos y como parte de un todo.

Además, cabe resaltar que la identidad L2 es originaria de los nuevos entendimientos generados por el contacto cultural establecido por el proceso de aprendizaje de la lengua objeto.

El estudio de la cultura es inclusive capaz de cambiar visiones estereotipadas hacia la lengua meta y hacia otras culturas, dejando más clara la separación entre lo que se presume desde la cultura de la L1 y la realidad. Esta idea más clara de lo que es estereotipo y realidad puede generar un cambio en la forma de actuar de los aprendientes, en relación con la comunidad de la lengua meta (Genc y Bada, 2005).

Se concluye que el aprendizaje de una LE puede cambiar los estudiantes en la forma cómo se perciben tanto a sí mismos, como al mundo exterior, al incorporar como parte integral de su nueva identidad renegociada, aspectos concebidos y desarrollados a partir de algún tipo de exposición a la cultura meta.

Otro caso de transformación generado a partir de la construcción de una identidad L2, está en el ámbito de la manifestación de las emociones, más precisamente en la internalización de guiones de emoción disponibles en otras lenguas, tal cual lo afirma Pavlenko (2002).

Según la autora, por muchos años, las investigaciones en bilingüismo y emociones fueron guiadas por un paradigma epistemológico separatista, donde las lenguas y las emociones eran explicadas desde manifestaciones distintas.

En esa misma línea, visiones tradicionales en los estudios de bilingüismo creían que era necesario un involucramiento temprano del individuo con la L2, mientras más temprano, mejor, para que se pudiera aprovechar del periodo cerebral sensible, prelateralización y también, para tener el tiempo adecuado para desarrollar la cercanía necesaria que le permitiera expresarse de manera amplia e irrestricta, en cuanto a sus emociones en más de una lengua.

Sin embargo, conforme Pavlenko (2002), en un individuo bilingüe o plurilingüe tardío, sí es posible afirmar que diferentes lenguas ofrecen diferentes recursos para expresarse, y cómo se siente uno y el grado de cercanía que se desarrolla hacia la lengua meta, pueden generar manifestaciones profundas de las emociones en lenguas extranjeras, así como la internalización de guiones de emoción disponibles en estas.

La comprensión de las emociones transmitidas en el discurso se predice no solo en el dominio del idioma, sino también en una competencia cultural y familiaridad con los guiones de emoción disponibles en la comunidad de habla del idioma de destino<sup>26</sup>.

(Pavlenko, 2002, p.52)

A modo de ejemplo, estableciendo una comparación entre el portugués y el español, el segundo presenta guiones de emoción distintos respecto a diferentes situaciones, como por ejemplo, en el grado de cortesía. Algunas variedades del español, como por ejemplo la cundiboyacense, hablada en el centro de Colombia, disponen de un alto grado de cortesía que usualmente no se encuentra en el portugués, principalmente en algunas variedades de la costa brasilera.

Aspectos como el amplio uso de “usted” sustituyendo el tuteo, uso de los verbos en el condicional y en el pretérito imperfecto del modo subjuntivo en lugar del presente o del imperativo (mientras menos directo el mensaje, más cortés), el uso extendido de diminutivos y

---

<sup>26</sup> Traducción propia.

eufemismos (para disminuir la molestia por algo), así como de fórmulas de cortesía, como “qué pena”, corrobora una forma de pensar y actuar idiosincrásica, que podría interferir en la renegociación identitaria de brasileros estudiantes de español, como por ejemplo, alterando su grado de comprensión sobre lo cortés, manifestándose en su forma de hablar y actuar.

Esto es, a partir de un alto grado de internalización del guion cultural de cortesía, presente en algunas variedades del español, estudiantes brasileros podrían adquirir nuevas formas de expresión en lo referente a la cortesía. Sería la vinculación de un nuevo “yo emocional” con nuevos actos emocionales, discursos y guiones (Pavlenko, 2002).

Retomando una discusión precedente, acerca de lo expresado por Humboldt (1991), citado en Moreno (2008), de que la lengua refleja la forma de ser y visión de mundo de un pueblo, a partir de los ejemplos citados en el párrafo anterior, sería posible inferir que dicho grado de cortesía podría reflejar el modo de ser de los habitantes de ciertas regiones del centro de Colombia.

A la luz de lo que representa la visión epistemológica discursiva, Pavlenko (2002) expresa que esa vinculación de un nuevo “yo emocional” con nuevos actos emocionales, discursos y guiones, tiene que ver con una asociación simbólica, que reafirma lo dicho anteriormente.

Esto es, que la comprensión de las emociones transmitidas en el discurso se predice no solo en el dominio del idioma, sino también en una competencia cultural y familiaridad con los guiones de emoción disponibles en la comunidad de habla del idioma de destino.

O sea, se trata de la posibilidad de adquirir una nueva postura, una nueva actitud o forma de expresión emocional, a partir de la renegociación de una identidad L2. Cada lengua ofrece diferentes recursos para expresarse y este cambio, frente a la percepción y utilización de normas



de cortesía, por ejemplo, sería una prueba de lo que sucede personal, emocional y psicológicamente, cuando se adquiere una nueva lengua.

Corroborando lo que expresa Pavlenko (2002) al sostener que las emociones transmitidas en el discurso se predice no solo en el dominio del idioma, sino también en el desarrollo de la competencia cultural, es válido afirmar que esta puede verse desarrollada en un nivel superior al lingüístico. Ello significa que el entendimiento y la internalización de guiones de sentimiento disponibles en otras lenguas, así como cambios de pensamiento y actitudes originarios del contacto con otras lenguas, podrían venir antes de que el individuo alcanzara un alto patrón lingüístico.

No obstante, según Sutherlin (2014): “la habilidad lingüística y la identidad se construyen recíprocamente, una utilizando a la otra para reforzar tanto su imagen social, como su capacidad de comunicarse efectivamente en situaciones sociales” (p.67).

En contraposición a lo que expresa Sutherlin (2014), se podría considerar el siguiente ejemplo: el aprendizaje de una LE en un contexto de inmersión, donde el estudiante tiene necesidades inmediatas respecto a la vivencia y a la inserción social. Este entorno corroboraría la idea de que la comprensión del contexto, así como de las prácticas socioculturales, es decir, el desarrollo de la competencia cultural sí podría darse antes del desarrollo lingüístico.

Un modelo de lo citado podría ser una situación donde un extranjero, en Colombia, más precisamente en la ciudad de Bogotá, podría utilizar formas verbales en el condicional o en el imperfecto del modo subjuntivo en frases de cortesía en el día a día, con la intención de desarrollar buenas relaciones con la comunidad local, antes mismo de dominar plenamente los usos de los referidos tiempos verbales o aún mismo las respectivas conjugaciones.

En esa misma línea, agregamos que esa disonancia en relación con el desarrollo lingüístico y el cultural también podría ocurrir en contextos de aprendizaje no nativos, a partir del grado de cercanía del aprendiente hacia la comunidad de habla de la lengua meta, sustentado por factores personales como el deseo de interacción con dicha comunidad, además de factores motivacionales originarios a partir de cuestiones afectivas, lo que podría resultar en un desenvolvimiento cultural más acelerado, no necesariamente de la mano del lingüístico.

Incluso, en el mismo escrito, Sutherlin (2014) al citar Aguilar Stewart (2010), ratifica esta posición al asumir que la identidad L2 impulsa lo lingüístico, lo que confirmaría la no obligatoriedad de que el desarrollo lingüístico ocurre necesariamente con anterioridad a los avances identitarios respecto a la L2:

Mientras Aguilar Stewart (2010) ha sido capaz de demostrar que la exposición e integración cultural durante una estancia en el extranjero facilitan la construcción de una identidad L2 que, por su parte puede resultar en aumentos lingüísticos significativos y un mejor dominio de la lengua meta, otros investigadores han demostrado que la falta de una identidad L2 se correlaciona con la falta de resultados exitosos en la lengua meta de estudio. (Sutherlin, 2014, p.25)

En resumen, concluimos que cada sujeto ejerce su ser de forma cambiante, mediante distintas identidades a lo largo de la vida: en relación con la vida social, con la cultura de origen, con la(s) cultura(s) metas, con la lengua materna, con lenguas extranjeras, etc. En pocas palabras, los individuos aprendientes de lenguas extranjeras debe ser vistos como seres complejos, es decir,

como construcciones fruto de un medio y sus procesos de aprendizaje deben igualmente ser vistos como fenómenos complejos, donde lo lingüístico y lo cultural no siempre convergen matemáticamente.

### **5.9 Consideraciones sobre la perspectiva adoptada y conclusiones sobre fundamentos teóricos**

En cuanto a la postura teórica de la presente investigación, resaltamos que un acercamiento del estudiante de lenguas a diferentes culturas puede generar la incorporación de nuevas visiones de mundo, lo que a su vez acarrearía un impacto en las identidades involucradas en el proceso. Es decir, no necesariamente ocurriría en el aprendiente de lengua extranjera un impacto identitario, aunque es un fenómeno estudiado y profundizado por diversos autores y que a su vez tendría relación directa con la forma cómo el aprendiente se relacionaría con la comunidad de habla de la lengua meta, mediante diferentes vínculos, sea lingüístico, social o cultural, por citar los ejemplos más representativos, teniendo en cuenta tanto en el marco teórico, como la investigación en su totalidad.

En otras palabras, sería importante recalcar que no nos hemos apoyado en la premisa de que el proceso de aprendizaje de una lengua necesariamente influencia la construcción identitaria de una persona, o tampoco hemos tratado de sustentar la obligatoriedad del reconocimiento de impactos identitarios generados a su vez por el aprendizaje de segundas lenguas. Lo que hemos hecho fue sustentar la identificación de esta temática como factible, ampliamente investigada y

debatida, además de su reconocimiento como un aspecto relevante en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo del español como lengua extranjera.

Adicionalmente, resaltamos que la opción por no atarse a una perspectiva teórica en específico para apoyar la argumentación del estudio, se basa en la posibilidad de abordar el tema identitario desde diferentes ámbitos teorizadores, enriquecer el debate y así reforzar nuestra posición respecto a la factibilidad del reconocimiento de teorías de identidad como aspectos sobresalientes en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

Por lo que se refiere a los principales aspectos y constructos discutidos en relación con la perspectiva teórica adoptada para este estudio, es válido mencionar que la identidad L2 es un aspecto profundo, estrechamente imbuido en diferentes ámbitos de la vida de cada sujeto, desde los cuales emergen diferentes perspectivas, intrínsecamente relacionadas con las identidades coexistentes (de forma contradictoria o no) dentro de cada individuo.

El aprendizaje de una lengua extranjera implica necesariamente algún cambio en el aprendiente y un acercamiento a diferentes culturas puede generar la incorporación de nuevas visiones de mundo, lo que a su vez acarrearía un impacto en las identidades involucradas en el proceso.

Hay una relación entre lengua, cultura e identidad que evidencia tanto la visión de mundo del aprendiente, como la forma como se relaciona con el universo de la lengua meta. La interculturalidad, a su vez, permitiría un desplazamiento entre ambos mundos, al practicarse la alteridad, es decir, el ejercicio de ponerse en los zapatos del otro, pensar y usar la lengua meta desde perspectivas ajenas al origen de cada estudiante.

Respecto a los contextos de enseñanza, por lo que se ha podido mostrar, estos impactan directamente en los procesos de aprendizaje, puesto que cada individuo es fruto de un medio. En otras palabras, las teorías de la identidad proponen mirar a los estudiantes de lenguas extranjeras como construcciones fluidas, cuyo grado de inversión en el reto de aprender una lengua sería preponderante.

En definitiva, sustentamos que el aprendizaje de una lengua extranjera puede impactar el estudiante de diferentes formas, sobre todo por el acercamiento a diferentes culturas y la manera mediante la cual cada aprendiente se relaciona tanto con la lengua como con la cultura meta, está intrínsecamente marcada por aspectos contextuales.

## **6. Marco metodológico**

### **6.1 Paradigma y diseño de investigación**

Dado el carácter intrínseco humano y de difícil medición del objetivo general planteado, el de identificar la influencia del aprendizaje de ELE en la construcción identitaria de estudiantes brasileros, este estudio se desarrolla bajo el paradigma cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Acerca del contexto, el presente estudio tiene en cuenta la relación de los participantes con su entorno, a partir del análisis de su proceso de aprendizaje de la lengua española, en Brasil, desde

el marco teórico sociolingüístico de lo que es el proceso de construcción identitaria de un estudiante de lengua extranjera.

Esta propuesta se sustenta en el enfoque cualitativo, a través de la intención de identificar cómo estudiantes brasileiros de ELE se perciben en cuanto hablantes de español. En otras palabras, la idea es profundizar en su autopercepción, con el objetivo de explorar la influencia de dicha lengua en sus identidades e incluso valdría la pena mencionar que el enfoque cualitativo es adecuado para indagar sobre temas poco o nada explorados. En esa misma línea, esta pesquisa busca ingresar en un territorio novedoso e igualmente cabe resaltar que, en el ámbito de la enseñanza de ELE, no hemos identificado propuestas que, efectivamente, se hubieran dedicado a analizar qué tipo de negociaciones ocurren en la construcción de la identidad L2 de estudiantes brasileiros, a pesar de la existencia de diversos estudios que sí abordan el tema, aunque no de manera central.

El foco en el proceso, más que en el resultado, es otro aspecto relevante de este estudio, por lo que se infiere el alto nivel de adecuación al paradigma cualitativo. En igual sentido, es válido resaltar el carácter inductivo que este estudio comparte con otras investigaciones desarrolladas en el eje cualitativo. En cuanto a ello, Bogdan y Biklen (1994) afirman:

Los investigadores cualitativos tienden a analizar sus datos de forma inductiva. No recolectan datos o pruebas con el objetivo de confirmar o informar hipótesis construidas

previamente, en lugar de eso, las abstracciones son construidas al paso que los datos particulares que fueron recolectados van agrupándose <sup>27</sup>(p. 50).

Es decir, en este estudio no se busca confirmar hipótesis preestablecidas, sino explorar, mediante las abstracciones, los diferentes transcurso identitarios de estudiantes brasileiros, respecto a sus procesos de aprendizaje de la lengua española, donde la verdad de las premisas apoya la conclusión, sin embargo, no la garantiza.

Respecto al diseño de esta investigación, considerando lo expresado en el párrafo anterior, es posible afirmar que en el enfoque cualitativo:

El término diseño adquiere otro significado, distinto al que posee dentro del enfoque cuantitativo, particularmente porque las investigaciones cualitativas están sujetas a las condiciones de cada contexto en particular. En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 470)

En este contexto, este estudio presenta el análisis de narrativas como el enfoque elegido. Respecto a ello, esta propuesta busca comprender una secuencia de hechos e interacciones, que hayan influido en el proceso de construcción identitaria de estudiantes brasileiros de ELE. Dicho

---

<sup>27</sup> Traducción propia.

proceso está imbuido de pensamientos y sentimientos procedentes de sus vivencias, desde las cuales se pretende establecer un análisis descriptivo y exploratorio. En los diseños narrativos:

El investigador contextualiza la época y lugar donde ocurrieron las experiencias y reconstruye historias individuales, los hechos, la secuencia de eventos y los resultados e identifica categorías y temas en los datos narrativos, para finalmente entretejerlos y armar una historia o narrativa general. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 487)

En otras palabras, en nuestro estudio, el diseño narrativo marca nuestra perspectiva frente a la conexión y sucesión de los eventos citados, desde un punto de vista secuencial de cada historia. Además, es importante comentar que no proponemos el examen de una misma experiencia compartida, sino de un mismo fenómeno (el aprendizaje de ELE) vivenciado por todos. Así pues, teniendo en cuenta lo indicado, se concluye que la elección del análisis de narrativas como diseño, es indudablemente la opción más adecuada a esta investigación.

## **6.2 Población y participantes**

Como se ha mencionado, la población meta de esta investigación fueron estudiantes de español, de nacionalidad brasilera. Para poder participar en esta investigación, les fue resaltado que sería importante que estuvieran en algún tipo de proceso de formación en la lengua española, además de estar calificados en alguno de los niveles objetivos de esta investigación: B1, B2, C1



o C2, según el MCER, aunque se encontraran momentáneamente sin clases, dado el contexto de la pandemia de coronavirus, durante la mayor parte del año de 2020.

Lo que pretendimos con la especificación de los niveles de proficiencia mencionados para poder participar, fue garantizar cierto tiempo de exposición al idioma, por creer que aprendientes de los niveles A1 y A2, quizá aún no tuvieran suficiente vivencia con el español.

Otro aspecto que valdría la pena destacar, fue el hecho de que los postulantes a participante podrían estar en diferentes procesos de formación en lengua española, de modo que no solamente acudieran al estudio participantes originarios de cursos libres, considerando discentes provenientes de otros contextos de estudio, como licenciaturas, bachilleratos y carreras en traducción, por citar algunos ejemplos.

Creímos que ampliar lo referente a la formación en la lengua española, aportaría a la investigación respecto a una posible mayor diversidad de participantes, así como de contextos involucrados y en realidad, fue exactamente lo que sucedió.

Aunque pudimos encontrar en el aprendizaje de español y en la identidad brasilera, un punto de convergencia, cada uno de los participantes presentó su historia frente a un entorno particular de formación y contacto con la lengua, lo que por consiguiente nos permite afirmar que enriqueció el análisis. Así pues, en el próximo párrafo, nos dedicamos a presentar cada uno de los 6 participantes del estudio.

Miguel es un estudiante de Araucaria, zona metropolitana de Curitiba (estado de Paraná), extremo sur de Brasil. Su nivel es B1, tiene 26 años, es informático y estudia español en la empresa donde trabaja. Por cuenta de planes de expansión, la empresa decidió asumir 50% de los

gastos de cursos de español e inglés para los funcionarios, hecho por lo cual Miguel decidió estudiar español, puesto que previamente ya había estudiado inglés.

Por otro lado, Lynn, proveniente de la ciudad de Fortaleza, noreste del país, tiene 36 años, es madre de dos hijos. Su formación laboral es en el área de la Educación Física y buscó aprender español por exigencia de su doctorado, específico en su área de actuación.

A diferencia de Lynn, Alexandra es de la ciudad de São Paulo (región sureste), una mujer de 46 años, arquitecta de formación, estudiante calificada con el nivel C1, según el examen de proficiencia virtual SIELE, además de profesora de español en la misma escuela de sus estudios.

Los otros tres participantes son estudiantes de licenciaturas en lengua española de la ciudad de Natal, noreste brasilero y han encontrado en el español el punto clave para negociar sus identidades sociales como docentes en la lengua. Martín, estudiante del nivel B2 y futuro profesor de español, tiene solo 23 años, pero ya intentó diversas otras carreras y solo se habría encontrado, profesionalmente, en la lengua española.

Por otra parte, Ariadna, calificada por el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) como nivel C2, es una abogada de 36 años que habría decidido cambiar de profesión por haber hallado en la posibilidad de impartir clases de español, la oportunidad de vivir profesionalmente más de acuerdo con las cosas que le gustan en la vida.

Y por fin, tenemos como participante a Isabel, calificada como nivel C2, una muchacha de 21 años, que de los 9 a los 16 años vivió en España, más precisamente en el pueblo de Navalmoral de la Mata, provincia de Cáceres, comunidad autónoma de la Extremadura. Isabel ya trabaja como docente en la lengua y aparentemente, habría tenido una relación de toda la vida con la lengua española.

Así pues, tal como se ha podido ver en los párrafos anteriores, haber incluido diferentes procesos de formación nos propició investigar no solo diferentes relaciones con la lengua española, como también distintas perspectivas respecto a la formación y actuación en el idioma, lo que nos permitió una mayor riqueza en el análisis.

Además, como antes citado, resaltamos el hecho de que para participar en el estudio, los estudiantes debieron estar durante procesos de capacitación en la lengua española. Con esto, creemos que, dado el contexto extranjero (Brasil), garantizamos alguna exposición concomitante a elementos culturales hispanos y en igual sentido, aseguramos mayores niveles de inversión y motivación hacia la lengua española, puesto que estarían involucrados con el idioma en los tiempos actuales, a lo largo del periodo que duró la investigación, a pesar de su permanencia en un entorno extranjero.

Fueron analizados seis casos, hecho sustentado por aspectos cualitativos claves de esta investigación, como el carácter dinámico de las realidades analizadas, así como por la orientación exploratoria direccionada al proceso y no al resultado.

De la misma forma, resaltamos como factores cualitativos esenciales de este estudio, la característica descriptiva e inductiva del análisis y sobre todo, la no generalización de las conclusiones. Por lo que se concluye ser absolutamente pertinente la investigación de seis casos, dada la profundidad de la investigación, que a su vez fue basada en el análisis de narrativas.

En suma, a pesar de la baja tasa de respuesta al cuestionario (primer instrumento aplicado) en comparación con el número de estudiantes que pudieron visualizar su enlace, desde el punto de vista de la investigación, todos los seis participantes presentaron situaciones y opiniones que

resultaron relevantes y ricas de análisis e igualmente nos posibilitaron diferentes perspectivas hacia el objeto de estudio.

### **6.3 Fases de investigación**

Este estudio tiene 18 momentos clave, en donde lo concerniente a cada uno de los tres instrumentos abarca 5 etapas, empezando por el diseño, pilotaje y la aplicación de los mismos y luego la recolección, la sistematización y el análisis de los datos. Posteriormente, se hizo la triangulación de los datos obtenidos mediante cada uno de los tres instrumentos y por último, la interpretación transversal de los datos recogidos.

La fase de planificación está conformada, básicamente, por el diseño, pilotaje, aplicación de los instrumentos y por la recolección de los datos de cada uno de los tres instrumentos: el cuestionario, la historia de vida y la entrevista, respectivamente.

En lo referente al cuestionario, se presentó a cada participante un documento conformado por la invitación para participar en el estudio, una breve descripción de la investigación, aspectos sobre la confidencialidad de los datos y el consentimiento informado, además del cuestionario propiamente dicho.

Tras el pilotaje, enviamos el cuestionario a un alto número de estudiantes brasileros, mediante dos formas. La primera forma de envío fue a través del contacto con sus respectivos docentes, por medio de sus correos personales, a partir de los cuales se remitió la encuesta a estudiantes de las ciudades de Fortaleza y Natal.

De esta forma, decenas de ellos recibieron el enlace del cuestionario en sus correos, juntamente con el documento que lo acompañó. No obstante, tuvimos solamente 5 respuestas, de las cuales apenas 4 fueron consideradas válidas. Además, cabe mencionar que los profesionales que intermediaron el envío del cuestionario, son exprofesores y excompañeros de formación del investigador.

La segunda forma desde la cual estudiantes de español de distintas partes de Brasil pudieron visualizar el cuestionario, fue mediante la red social *Facebook*, por intermedio de invitaciones hechas en grupos de aprendientes de español y también a través de divulgación hecha por profesores de español en sus respectivas páginas personales.

De esta manera, un alto número de discentes (sin posibilidad de precisión), de varios lugares de Brasil, pudieron visualizar el enlace referente al cuestionario. Sin embargo, una vez más, la tasa de respuesta fue muy baja, con únicamente 7 respuestas, de las cuáles, 4 fueron dadas como válidas.

Respecto a ello, de modo general, creemos que el bajo número de respuestas recibidas, se dio por la confluencia de algunos factores. En primer lugar, pensamos que la cuestión de la pandemia dificultó el contacto y el interés de los aprendientes hacia el ambiente académico, especialmente en Brasil, uno de los países más afectados por el coronavirus.

Además, vale resaltar la carencia de actividades remotas en la gran mayoría de las instituciones de enseñanza de Brasil en el respectivo periodo, dada la posición negacionista y, en mi opinión, retrógrada del Gobierno Federal respecto a la pandemia.

Claramente, en aquel país, no hubo un liderazgo en cuanto a medidas socio-educativas en los primeros meses de pandemia, cuando fueron súbitamente suspendidas las clases en todas las instituciones de enseñanza del país.

Igualmente, resaltamos que la pequeña cifra de estudiantes que contestaron el cuestionario, en comparación con la cantidad de personas que pudo visualizar su enlace, según nuestro punto de vista, se dio por la esperada baja tasa de respuesta atribuida a la encuesta em línea, en contraposición a la presencial, que a su vez suele ser más alta, dados relatos metodológicos comúnmente descritos en investigaciones anteriores.

De manera que tuvimos un total de doce respuestas recibidas, de las cuales ocho fueron consideradas válidas y por consiguiente posteriormente analizadas. En lo referente a las respuestas inválidas, una se dio por repetición y las otras tres por inadecuación en relación con el perfil de la investigación: aprendientes brasileros de español como lengua extranjera de los niveles B1, B2, C1 o C2, según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) para lenguas y que a la vez estuvieran durante algún proceso de formación en la lengua española.

Respecto al segundo instrumento aplicado, la historia de vida, tras el pilotaje, se envió por correo el documento con las instrucciones para la elaboración de la misma a los ocho participantes seleccionados en la etapa anterior, con la intención de profundizar en los aspectos más relevantes de los respectivos transcurros identitarios, inicialmente abordados a partir de la resolución del cuestionario. En esta etapa, dos participantes dejaron el estudio, de modo que seis historias de vida fueron escritas y debidamente analizadas.

Para la tercera etapa de aplicación de los instrumentos, la entrevista, luego del pilotaje, más una vez fueron enviadas invitaciones a los participantes, tanto a sus correos electrónicos, como a

sus teléfonos celulares mediante la aplicación *WhatsApp*, dadas las autorizaciones previamente concebidas.

Todas las entrevistas fueron realizadas y grabadas por intermedio de la plataforma *Zoom*, tuvieron una duración media de poco más de una hora y fueron hechas a lo largo de la última semana del mes de septiembre de 2020. Tras la aplicación del instrumento y la recolección y sistematización de los datos, las informaciones fueron debidamente analizadas, por separado, tal como lo ocurrido en lo referente a los dos instrumentos anteriores.

Para finalizar, afirmamos que la fase de análisis y redacción de informes está conformada por 9 pasos: la sistematización de los datos recolectados mediante cada uno de los tres instrumentos aplicados, el análisis de los datos de cada instrumento por separado y según el orden de aplicación, el análisis triangular de lo obtenido por medio de cada uno de los tres instrumentos, la presentación de los resultados y finalmente, la elaboración de las conclusiones.

#### **6.4 Los instrumentos y la recolección de datos**

Es importante citar que en muchas investigaciones cualitativas, así como en esta, el propio investigador “funciona” como instrumento de recolección de datos, dado que el propio es quien: “mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 493).

Eso lo corroboran Bogdan y Biklen (1994), al hacer énfasis en el hecho de que aunque se utilicen equipos de apoyo, como grabaciones de audio, de video, bitácora, etc. Los datos

recolectados en las situaciones son complementados por las informaciones obtenidas, a través del contacto directo del investigador con los participantes. Además, los autores agregan que los datos registrados son revisados en su totalidad por el investigador, así que la comprensión que tiene este de ellos, es de hecho el instrumento clave del análisis.

El primer instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario, definido por Arias (2012) como un instrumento que pretende: “obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismo o en relación con un tema particular” (p. 72). En igual sentido, según Toledo (2012), describe al cuestionario como el instrumento utilizado para registrar las informaciones que provienen de personas que participan en una encuesta; en una entrevista o en otros procedimientos, como los experimentos, por ejemplo.

A pesar de la clara asociación inicial del cuestionario con investigaciones cuantitativas (no por casualidad, al describirlos en el párrafo anterior, aparecen palabras como “muestra” y “experimentos”), afirmamos tratarse de un instrumento bastante versátil y a menudo también asociado a investigaciones cualitativas, donde la profundidad de las informaciones es un aspecto más relevante que el alcance.

El cuestionario en línea es un recurso metodológico práctico, que suministra información de manera funcional, además de una forma eficaz de recoger muchas respuestas a la vez y en esa misma línea, no exige desplazamiento e igualmente posibilita la manifestación del fenómeno estudiado, teniendo en cuenta las experiencias mencionadas en diversos estudios identitarios previamente analizados.

A pesar de tratarse de un instrumento ya exhaustivamente utilizado, es válido mencionar su adecuación, si se toma en consideración el formato virtual en relación con el contexto mundial



durante la mayor parte del año 2020, donde casi todas las actividades estudiantiles y laborales se vieron afectadas por la pandemia de coronavirus.

Además, al hacer uso de este instrumento, pudimos obtener datos sin la interferencia del encuestador, con el objetivo de que fueran lo más “auténticos” posibles, motivo por el cual se escogió el cuestionario autoadministrado. El cuestionario fue diseñado en el formato de formulario virtual presentando por *Google forms*, un modelo considerablemente difundido y sencillo para diligenciar<sup>28</sup>.

Respecto a la recolección de informaciones, se extrajeron datos acerca de los procesos de aprendizaje del español de la población meta, así como sobre sus vivencias con la lengua y con culturas asociadas, que posteriormente fueron analizados a profundidad, con la intención de examinar los diferentes transcurso identitarios presentados. De modo que afirmamos ser el objetivo general de este instrumento, recoger ideas generales sobre el objeto de estudio.

En igual sentido, es válido comentar que también fue un objetivo atribuido al cuestionario, la identificación de informantes clave. Acerca de ello, podemos afirmar que el objetivo fue cumplido, dado el reconocimiento de Isabel, una participante que vivió siete años en España, hecho por lo cual nos proporcionó la estudiante diferentes perspectivas hacia el objeto de estudio.

Asimismo, declaramos que el cuestionario utilizado es de carácter mixto y en él se usaron, además de preguntas mixtas, preguntas cerradas de posible múltiple respuesta, preguntas abiertas y también de control y de rango.

---

<sup>28</sup> Para ver el cuestionario, acudir a la página 184 del apéndice..

Algo que indudablemente es posible mencionar, es que para la séptima pregunta del cuestionario, donde se requiere que el participante escriba y ordene de acuerdo con el nivel de importancia en su vida, entre una y cinco cosas que la lengua española le posibilita hacer o vivir, se usó la escala de Likert para analizar las actitudes de los estudiantes brasileros encuestados frente a la lengua y a la cultura hispanas, con el fin de que razonaran de manera escalonada respecto a sus experiencias con la lengua española.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se entiende por actitud como una predisposición para responder de una manera favorable o desfavorable, ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o símbolo. Es decir, la actitud es un indicador de conducta, pero no la conducta en sí (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Es evidente que el aspecto cuantitativo en lo referente a la escala de Likert, mencionado anteriormente, aportó a esta investigación, aunque esencialmente cualitativa, porque funcionó como un filtro, decantando lo esencial en el reto que es examinar las construcciones identitarias en segundas lenguas, un fenómeno denso, profundo e inherente a lo humano.

Conviene subrayar que, aparte de todo lo expresado, es relevante comentar algunos aspectos acerca del proceso de pilotaje del cuestionario y en qué pudo aportar al diseño final del instrumento. El referido proceso contribuyó para que se pudieran ajustar las preguntas de acuerdo con los comentarios, respuestas y reacciones a las mismas. Es decir, fue importante para analizar si la estructura, número y formato de las preguntas eran pertinentes.

La conclusión fue que sí, eran pertinentes, sin embargo, se hicieron un par de ajustes a la redacción de las preguntas e igualmente, fue necesario un ajuste en lo referente a una información en específico.

Uno de los dos participantes encuestados escribió sus respuestas en portugués, de modo que fue necesario agregar a la versión final, que era preferible que contestaran a las preguntas en español, para que de esta forma se pudieran examinar aspectos relacionados con la proficiencia, con el grado de expresividad en la lengua meta y en igual sentido, aspectos relacionados con variedades lingüísticas, considerando que lo dialectal es el tema de un par de preguntas.

No obstante, no excluimos la posibilidad de que si fuera del gusto de los participantes, que pudieran contestar las preguntas en portugués, por considerar relevante en términos identitarios la posibilidad de que se expresaran desde su lengua materna.

Además, también se incluyó un ítem a la pregunta 2, de múltiple respuesta, acerca del gusto por producciones de plataformas de *streaming*, por haber sido citado como un aspecto relevante en el pilotaje y de la misma forma, también por tener en cuenta la importancia y el alcance que han adquirido esas producciones en los últimos años. En igual sentido, mediante la etapa de pilotaje, se pudo verificar la efectividad del instrumento en lo referente a la claridad y cantidad de preguntas.

En definitiva, respecto a la recolección de datos obtenidos mediante el cuestionario, se concluye que fue posible obtener datos interesantes que posteriormente se pudieron analizar a profundidad, con la finalidad de que apuntaran al inicio de la fase de análisis de las identidades L2 de los aprendientes brasileiros participantes en este estudio.

El segundo instrumento de recolección de datos fue la historia de vida. Este instrumento es bastante utilizado en la investigación cualitativa y para aplicarlo se suelen utilizar entrevistas en profundidad, revisión de documentos y artefactos personales e históricos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En cuanto a la aplicación de la historia de vida en la presente investigación, tuvimos como base un lineamiento dividido en cuatro directrices, enviado a los participantes en formato *Word*, a modo de instrucción, desde el cual los aprendientes debieron escribir sus historias con la lengua española. Nuestra intención fue guiar el proceso de escritura, basándonos en los aspectos identitarios generales preponderantes, identificados previamente a través del cuestionario<sup>29</sup>.

Según Bogdan y Biklen (1994), usualmente en las historias de vida, son analizadas posiciones que toman los individuos a lo largo de sus vidas, así como aspectos relevantes de diferentes etapas cronológicas y formas de pensar que dejan marcas importantes. De la misma forma, las historias de vida son narrativas de reconstrucción de fenómenos relevantes en las vidas de las personas, con influencias comprobadas en el moldeo de las definiciones que hace cada uno de sí mismo y de sus perspectivas sobre la vida (Bogdan y Biklen, 1994).

En esta investigación, en sus historias de vida, cada participante escribió en detalle, de acuerdo con las directrices designadas por nosotros, acerca de sus procesos de aprendizaje de ELE, así como sobre su relación con el español y con la comunidad de habla hispana.

De modo que la elección de la historia de vida para esta investigación es de primordial importancia. No solo por el carácter narrativo-biográfico, como principalmente también por permitirnos recoger experiencias sobre el aprendizaje del español y los significados otorgados por los participantes respecto a ello, tanto a nivel personal y profesional, como cultural.

---

<sup>29</sup> Para mirar las directrices para la escritura de la historia de vida, acudir al ítem 10.2.2, página 192 del apéndice.

En cuanto al tercer instrumento aplicado, la entrevista, de acuerdo con Arias (2012), se trata de una técnica basada en el diálogo, acerca de un tema previamente determinado, para que se pueda obtener la información requerida, de manera profunda.

Precisamente por ello fue por lo que en este estudio se utilizó la entrevista para la última etapa de recolección de datos, para profundizar en los aspectos más relevantes de las historias de vida, respecto a los transcurso identitarios en español de los aprendientes brasileños. En pocas palabras, el objetivo principal de la entrevista fue ampliar información sobre aspectos identitarios previamente presentados en las historias de vida<sup>30</sup>.

El tipo de entrevista utilizada fue la semiestructurada, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como una clase de entrevista basada en una guía de asuntos o preguntas, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las preguntas realizadas, como antes mencionado, fueron desarrolladas a partir de los aspectos relevantes y temas sobresalientes de las historias de vida.

Para describir con más precisión las entrevistas, es válido resaltar que todas siguieron una misma estructuración. Luego de la lectura del protocolo y de la recolección de informaciones personales de cada participante, fueron hechas preguntas (preestablecidas o no) alrededor de tópicos previamente diseñados, que a su vez tuvieron como base las historias de vida de cada participante, esto es, cada transcurso identitario previamente descrito y analizado.

---

<sup>30</sup> Para visualizar la configuración de la entrevista, acudir al ítem 10.2.3, página 194 del apéndice.

Las entrevistas fueron conformadas por dos secciones. La primera fue enteramente destinada a la ampliación de aspectos de cada historia como aprendiente de español, cuestiones específicas respecto a las historias de cada participante con la lengua española.

Además, esta primera sección culminaba siempre con preguntas referentes a variedades lingüísticas de español, siguiendo la lógica secuencial propuesta por las directrices del instrumento previo, la historia de vida.

La segunda sección, destinada a indagaciones sobre la lengua española en Brasil, fue exactamente la misma para todos los participantes. La desarrollamos con el fin de abordar las perspectivas de los participantes respecto al rol que tendría la lengua española en Brasil e igualmente sobre la relación de los brasileños con el idioma, con la intención de identificar si habría alguna influencia de aspectos contextuales en las actitudes y creencias de los participantes anteriormente expresadas hacia la lengua española.

Es decir, mediante una comparación entre sus afirmaciones en respuesta a la entrevista, acerca de cuestiones supuestamente sobre el entorno brasileño, quisimos posteriormente comparar estas visiones con las actitudes y creencias sobre el español, manifestadas por los propios participantes, a lo largo de toda la investigación.

Por tanto, la entrevista fue un instrumento que nos proveyó un gran volumen de información e igualmente resaltamos el rol de la entrevista en lo referente a la posibilidad de profundizar en las cuestiones identitarias previamente apuntadas mediante las historias de vida, además de aclarar aspectos y circunstancias anteriormente presentados en las narraciones analizadas.

En suma, respecto a los instrumentos usados y sus respectivas funciones en cuanto al análisis de las construcciones identitarias de los estudiantes brasileiros, podemos afirmar que los tres se conectan de forma secuencial.

Mientras con el cuestionario pudimos recoger ideas generales acerca del objeto de investigación, con la historia de vida, logramos recolectar experiencias sobre el aprendizaje del español y los significados otorgados por los participantes al proceso, tanto a nivel personal y profesional, como cultural, pero a partir de las ideas generales previamente apuntadas por el cuestionario.

Ya la entrevista, tercero y último instrumento aplicado para la recolección de datos, afirmamos que la misma nos permitió, desde su eje de conexión con las historias de vida, ampliar informaciones sobre los aspectos identitarios anteriormente presentados en las narraciones.

En definitiva, la aplicación del cuestionario y de la historia de vida, así como de la entrevista, constituye parte importante de lo que fue el insistente y hercúleo ejercicio de análisis de los transcurso identitarios de estos seis aprendientes brasileiros de español como lengua extranjera.

## 6.5 Cuestiones éticas

Conforme a Bogdan y Biklen (1994), dos cuestiones éticas urgen en cuanto a investigaciones con sujetos humanos: el consentimiento informado y la anonimización de los datos. No por casualidad, dos aspectos éticos primordiales en el presente estudio.

Respecto a ello, Bogdan y Biklen (1994) citan como principales factores: la protección a las identidades de los sujetos (de modo que los datos recolectados no puedan causarles cualquier tipo de trastorno o perjuicio), el respeto (en cuanto al trato con el fin de obtener las participaciones en la investigación), claridad y rigor en el cumplimiento de los términos establecidos en cuanto al acuerdo para la participación en el estudio y autenticidad en relación con la escritura de los resultados (fidelidad a los datos obtenidos, no distorsionar las informaciones recolectadas).

Con relación al consentimiento informado, todos los participantes pudieron visualizarlo en primer lugar, antes mismo del primer instrumento aplicado (el cuestionario), con tal de únicamente iniciar su participación, luego de haber leído todas las observaciones e igualmente haber llenado los espacios requeridos del formulario en línea, necesarios para poder visualizar las preguntas del cuestionario<sup>31</sup>.

En lo referente a la protección a las identidades de los participantes, como antes rápidamente citado, todos los nombres mencionados en la investigación son ficticios. No por casualidad,

---

<sup>31</sup> Para visualizar el consentimiento informado, acudir al apéndice, ítem 10.2.1, página 186.



Isabel, Martín, Miguel, Ariadna, Alexandra y Lynn, son primeros o segundos nombres de bautismo de cantantes hispanos mundialmente reconocidos y con visibilidad en Brasil.<sup>32</sup>

Nuestra intención fue mediante un cierto “permiso poético”, hacer caso a referentes artísticos hispanos, muchas veces citados por brasileros como importantes ejes de conexión con la comunidad hispana.

Respecto a otro punto de interés en lo concerniente a la ética en investigaciones en el área de la educación, citamos a Vain (2011):

Nuestra postura -porque de eso se trata, cuando se habla de ética- nos conduce a enunciar que esas normas morales, en lo que a la investigación educativa se refiere, deben orientar la producción del conocimiento científico y su utilización, hacia la solución de los problemas de la sociedad, pero no desde un punto de vista neutro. (p. 20)

Sobre eso, vale la pena afirmar que asumir una postura crítica, más que estar en contra o a favor de algo, se relaciona con el propósito que perseguimos al abordar el tema de análisis, con la intención de identificar problemáticas y discutir las.

Dicho de otra forma, en lo referente a este estudio, es posible afirmar que tratamos de discutir las temáticas teniendo en cuenta el panorama general de los datos y principalmente las informaciones suministradas y no con el objetivo de seguir alguna supuesta norma moral.

---

<sup>32</sup> En cuanto a los artistas hispanos que nombraron a los participantes del estudio, nos referimos, respectivamente, a Shakira, Ricky Martin, Enrique Iglesias, Thalía, Natti Natasha y Jennifer Lopez.

Siendo más específicos, declaramos no estar en acuerdo o en desacuerdo con las problemáticas identificadas mediante el análisis de los datos, sino estimulados a describirlas y a debatirlas, con el fin de evidenciar aspectos profundos de la relación de estudiantes brasileros con la lengua española en su país natal.

Para finalizar, en lo referente a las cuestiones éticas, resaltamos que somos conscientes de que el investigador en educación tiene en sus manos una especie de poder de cambio, en donde a través de su actuación, se podrán rediscutir relaciones de poder y discutir fallos, problemas de naturaleza intrínseca humana y principalmente, cuestiones referentes al funcionamiento de prácticas educativas, tan importantes para el sostenimiento de la sociedad.

De modo que igualmente asentimos que desarrollar investigaciones en el área de la educación se trata de una actividad que demanda sensibilidad, cuidado y una mirada precisa hacia el otro, hacia lo humano y que no se debe dejar que cuestiones personales se sobrepongan a los procesos investigados y para esto está la ética.

Es importante garantizar la ética en la investigación educativa, por tratarse de un ambiente esencial para el desarrollo humano, social y económico de cualquier nación, ciudad o comunidad.

## 6.6 Consideraciones sobre el apoyo de softwares al análisis de datos cualitativos

En lo concerniente al apoyo de herramientas para el análisis de los datos, creemos como relevante acercarnos al debate académico respecto al uso de *softwares*, indudablemente una tendencia en la actualidad.

El análisis de contenido, según Lassarre (1978), citado en Amado (2013), puede ser para unos un instrumento, o incluso una secuenciación de acciones con el fin de construir una rejilla de análisis cuya finalidad es la observación del contenido. Mientras para otros, sería un método general o mismo un estado de espíritu. No obstante, se podría afirmar que lo más relevante es que el análisis cubre procesos diversos, tanto intelectuales, como la elaboración de conceptos y la interpretación de resultados, como otros que implican acciones mecánicas, como la categorización de datos (Amado, 2013).

Así que para abarcar procedimientos tan variados, frente a un mar de subjetividad y posibilidad presentado por el abordaje cualitativo, podría resultar pertinente la utilización de programas informáticos, para optimizar el proceso de investigación, especialmente si tuviéramos en cuenta lo expresado por Fernández Núñez (2006).

La investigadora resalta ser una característica de la investigación cualitativa, el hecho de que en ella se trabaja principalmente con palabras y no con números, y estas ocupan más espacio. Por ejemplo, una semana de trabajo de campo puede generar hasta 300 páginas de transcripciones y otros materiales (en media), además, cada hora de entrevista se transformaría entonces en algo alrededor de 10.000 palabras a ser analizadas (Fernández Núñez, 2006).

En ese sentido, de acuerdo con Amado (2013), el uso de un *software* de apoyo permitiría más rigor y procesos de alta complejidad a los abordajes cualitativos y cita como ejemplos los programas NVivo, Atlas.Ti, MaxQDA y WebQDA.

Sin embargo, las herramientas informáticas en estudios cualitativos, aunque facilitarían el proceso de análisis, “de ninguna manera sustituyen el análisis creativo y profundo del investigador, simplemente facilitan su tarea” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). De la misma forma, los *softwares* no alejarían prácticamente ninguna de las etapas investigativas presupuestas, como la sistematización y codificación de las informaciones obtenidas.

En esa misma línea, Amado (2013) agrega que aunque estas herramientas facilitarían la labor investigativa, sobre todo en cuanto a la ejecución de las tareas más mecánicas, no excluyen la necesidad de presentar referenciales teóricos consistentes, además de todo el conjunto de procedimientos previos (como recortar y categorizar las unidades de registro).

En resumen, compartimos las visiones de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y de Amado (2013) en lo referente a lo presentado en los dos párrafos anteriores y agregamos que la utilización de *softwares* no quita del investigador la capacidad de otorgar significado e imprimir autenticidad a los estudios. Así mismo, constituiría desde nuestra visión, únicamente una ventana de posibilidades en cuanto a diferentes abordajes hacia lo cualitativo y no una regla absoluta, de modo que el investigador podrá abrirla o no, en consonancia con sus propios criterios.

## 6.7 El análisis de los datos

En cuanto al enfoque adoptado para el análisis de los datos, afirmamos que la perspectiva tomada fue la del análisis temático (AT):

AT es un método para identificar, organizar y ofrecer información sobre patrones de significado (temas) en un conjunto de datos de forma sistemática. Al centrarse en el significado de un conjunto de datos, el AT permite al investigador ver y dar sentido a los significados y experiencias, colectivos o compartidos<sup>33</sup> (Braun y Clarke, 2013, p. 57).

En otras palabras, según los autores, los patrones de significado identificados para el análisis deben ser importantes en relación con el tema central y la pregunta de investigación que se está explorando. El AT ofrece un interesante camino dentro de la investigación cualitativa, que enseña la mecánica de la codificación y el análisis sistemático de datos, que luego pueden vincularse a cuestiones teóricas o conceptuales más amplias (Braun y Clarke, 2013).

El AT consta de seis etapas: la familiarización con los datos, la generación inicial de códigos, la búsqueda por temas y subtemas, la revisión de potenciales temas, la definición y nombramiento de los temas y por último, producción del informe (Braun y Clarke, 2013). Por lo que se concluye ser una metodología claramente secuenciada, accesible y flexible, que permite

---

<sup>33</sup> Traducción propia.

un análisis apropiado para esta propuesta, el reto de examinar las construcciones identitarias en lengua española de estos seis estudiantes brasileiros.

A propósito de la primera etapa del AT, la familiarización con los datos, hemos leído y releído las informaciones, resaltando posibles unidades de registro en colores distintos y a la vez haciendo comentarios, con el fin de identificar aspectos relevantes para la investigación, esto es, ideas que apuntaran a respuestas hacia la pregunta de investigación: ¿Cuál es la influencia del aprendizaje de ELE en la construcción identitaria de estos estudiantes brasileiros?

Respecto a la segunda etapa, la generación inicial de códigos, relatamos haber agrupado las unidades de registro por categorías y haber creado etiquetas para cada grupo (por color). Considerando que los códigos también pueden ir más allá de los significados de los participantes, es decir, pueden representar la interpretación del investigador, mezclamos los dos tipos. En pocas palabras, generamos códigos tanto descriptivos como interpretativos. Así mismo, en esta misma fase, los datos fueron anonimizados, mediante la creación de nombres ficticios para cada participante e incluso, cabe resaltar, fue nuestra intención crear códigos más una vez relevantes para responder a la pregunta de investigación.

En relación con el tercer periodo, la búsqueda por temas y subtemas, buscamos los temas más relevantes y/o sobresalientes entre las unidades de registro codificadas y los agrupamos por eje temático, donde cada código correspondió a un subtema dentro de cada eje. Cada tema capturó algo importante sobre los datos en relación con la pregunta de investigación y representó un cierto nivel de respuesta pautada o significado dentro del conjunto de datos.

En la cuarta etapa del proceso del AT, la revisión de los temas, exploramos si los temas funcionaban en relación con los datos mediante preguntas como: ¿Esto es un tema o podría ser

solo un código (subtema)?, ¿Me dice algo útil sobre los datos y sobre la pregunta de investigación?, ¿Cuáles son los límites de cada tema?, ¿qué incluyen y qué excluyen?, ¿Hay suficientes datos para soportar cada tema (o deberían diluirse)?

En la quinta fase, la definición y nombramiento de los temas, verificamos si cada tema era capaz de indicar claramente su especificidad e igualmente si sintetizaba su esencia. Además, examinamos si se sobreponían, si eran repetitivos, si abordaban directamente la pregunta de investigación y si juntos conformaban una historia general coherente. Luego, empezamos discusiones citándolos o a partir de ellos, es decir, los temas han sido conceptualizados, analizados e interpretados, con el debido cuidado para no sacar conclusiones precipitadas, considerando la inminencia de las etapas subsiguientes de análisis, puesto que fueron cuatro, una para cada instrumento aplicado y una para la triangulación. En este momento empezamos a hacer conexiones entre los temas y sobre el conjunto de datos.

Finalmente, tras las cinco etapas descritas, iniciamos la producción del informe. En resumen, valdría la pena afirmar que el AT nos proveyó un considerable volumen de información y en igual sentido nos permitió acceder a diferentes perspectivas respecto a las relaciones de los aprendientes brasileiros con la lengua española, así como sobre los procesos de aprendizaje involucrados.

Por lo que se refiere a los temas más sobresalientes emergidos de los datos, hicimos una clasificación inicial a partir de lo suministrado a través del cuestionario, que se estrechó en la etapa subsiguiente, por lo que nos permitió llegar a los cinco temas que apuntaron a la dirección del entendimiento de los datos.

Precisamente en lo concerniente a esto, cómo llegamos a las cinco categorías de análisis, es decir, los cinco temas que habrían emergido de esos datos y contado su historia, es válido afirmar que los consideramos según su grado de relevancia en relación con la pregunta de investigación y de acuerdo con su preponderancia respecto a la totalidad de las informaciones obtenidas. En otras palabras, los tuvimos en cuenta por su presencia en los datos de cada uno de los seis participantes o por lo menos en cinco de ellos, dada la identificación de un caso discrepante, una brasilera que vivió siete años en España, entre la niñez y la adolescencia.

Nos referimos principalmente a los datos alusivos al cuestionario y a la historia de vida, puesto que se trataron del primero y segundo instrumentos aplicados, respectivamente el que recogió ideas generales e iniciales sobre el objeto de estudio y el que posibilitó un acercamiento a los significados otorgados por los participantes al aprendizaje del español, tanto a un nivel personal y profesional, como cultural. Así que sería posible afirmar que la aplicación de los referidos instrumentos fue clave para la definición de la línea investigativa, ya que el rol del tercer instrumento (la entrevista), fue principalmente el de posibilitar una profundización en relación con lo presentado mediante las historias de vida.

La selección de los temas e igualmente de los respectivos códigos de clasificación contenidos, nos propició entonces la inmersión en las construcciones identitarias de estos estudiantes brasileiros, que cabría mencionar, nos otorgaron las informaciones desde su contexto natal, esto es, cuatro diferentes ciudades, originarias del noreste, sureste y sur de la *República Federativa do Brasil*.

Por lo que se refiere a la primera etapa, referente a la encuesta, han sido identificados, inicialmente, siete temas sobresalientes en los datos de los participantes, hasta entonces ocho



estudiantes brasileiros de ELE. Sin embargo, luego de la aplicación del segundo instrumento, la historia de vida, hicimos una reclasificación temática por dos importantes razones. El primer motivo fue la salida de dos participantes, una de las encuestadas de la ciudad de Natal y la participante de la ciudad de Maceió, que por diferentes factores dejaron la investigación. Por otro lado, la segunda causa tuvo que ver con la segunda etapa del análisis, respecto a las historias de vida.

Puesto que las historias proveyeron un volumen de información mucho mayor que los cuestionarios y de la misma forma, se pudieron aclarar cuestiones y datos previamente expresados desde el primer instrumento, además de la posibilidad de acceder a significados otorgados por los participantes respecto al aprendizaje del español, a niveles tanto personales y profesionales, como culturales, pudimos tener entonces una visión más clara hacia las informaciones proporcionadas.

Por lo tanto, pudimos así no solamente reclasificar temas y subtemas, como también estructurar la línea investigativa, de acuerdo con las perspectivas evidenciadas hacia el objeto de estudio, frente al panorama general de los datos presentados hasta aquel momento.

Respecto al último procedimiento empleado en cuanto al análisis, cabe mencionar que fue la triangulación de datos, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como la combinación de diferentes fuentes e instrumentos de recolección de los datos, así como distintos tipos de datos, con el fin de agregar rigor al análisis cualitativo.

Según Valencia (2000), la triangulación en la investigación se podría determinar, entre otras definiciones, como una combinación de fuentes de datos en el estudio de un fenómeno singular. De la misma forma, Cowman (1993), citado en Valencia (2000), la demarca como la junción de

varios métodos en una investigación de un mismo objeto o acontecimiento, para abordar de una mejor manera el fenómeno que se explora.

Creemos estar en consonancia con Hernández, Fernández y Baptista (2014), puesto que para explorar las construcciones identitarias de estos estudiantes brasileiros, combinamos informaciones recolectadas mediante tres diferentes instrumentos (cuestionario, historia de vida y entrevista), como una forma más de validar los hallazgos, ya que los respectivos datos ya habían sido previamente analizados por separado, configurando así, cuatro etapas de análisis, al total. Acerca de ello, resaltamos que este continuo ejercicio de análisis ciertamente aporta a la validez de esta investigación.

Por otro lado, Hernández, Fernández y Baptista (2014) no hablan de validez, sino de rigor, en lo concerniente a la investigación cualitativa. Además, los autores destacan que, según su visión, analizar las “inconsistencias” agregaría rigor a la investigación: “las “inconsistencias” deben analizarse para considerar si realmente lo son o representan expresiones diversas” (p. 457).

Precisamente de eso tratamos en una parte del ejercicio de triangulación, puesto que lo aplicamos también con el fin de analizar inconsistencias en relación con las ideas emergidas de los datos, al cruzar informaciones disonantes con informaciones recolectadas mediante otros instrumentos, respecto a las mismas temáticas, con la finalidad de averiguar hasta qué punto estas “nuevas informaciones” de hecho representarían nuevas perspectivas para el estudio. Así pues, vale la pena afirmar que la triangulación aportó rigor a este estudio e igualmente nos permitió agregar validez a los resultados.

En conclusión, es válido citar que la no medición de fenómenos investigados, así como el alcance, sí podrían constituir el talón de Aquiles de investigaciones cualitativas. Sin embargo,

pese a lo dicho anteriormente, al hacer uso de diferentes instrumentos y técnicas de análisis, como en este estudio, se alcanzaría no solo un análisis óptimo, sino resultados aún más válidos frente a la dificultad y subjetividad de los temas investigados.

El objeto de este estudio, analizar la influencia del aprendizaje de ELE en las construcciones identitarias de estudiantes brasileiros, de antemano destaca el carácter exploratorio de la investigación y con una propuesta novedosa y metodológicamente criteriosa, mediante cuatro diferentes etapas de análisis, creemos haber alcanzado a investigar a profundidad un tema marcado por la complejidad.

## 7. Construcciones identitarias de estudiantes brasileiros y el aprendizaje de ELE

En este apartado, presentamos una discusión de cada una de las categorías de análisis que emergieron durante el proceso de examen. Para tal fin, se subdivide la discusión en temas y subtemas a través de los cuales establecimos la marcha de la investigación. Así se representa a continuación en la Tabla 1.

**Tabla 2**

*Temas y subtemas referentes a los aspectos evidenciados mediante el análisis temático*

<b>Categorías de clasificación</b>		
<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>	
<b>Tenue relación con la cultura hispana</b>	Poco contacto con culturas de comunidades hispanohablantes	Ausencia de conexión intrínseca con la cultura hispana

<b>Afectaciones en las identidades dialectales</b>	Vaguedad al describir la identidad dialectal	Ausencia de afinidad con específicamente una variedad lingüística
<b>Ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española</b>	Identificación de semejanzas con el portugués como factor de atracción por el español	Elección del español como segunda opción
<b>La nueva identidad social</b>	Nuevas oportunidades a causa del aprendizaje de español	La construcción de un nuevo “yo profesional”
<b>Negociación de la relevancia de la lengua española</b>	Enaltecimiento de la lengua española	Legitimación de la importancia del español

Como se verá en este capítulo, respecto a una “tenue relación con la cultura hispana” como tema preponderante, afirmamos que estuvo representada por los contactos revelados por los estudiantes con culturas de comunidades hispanohablantes, así como por el nivel de consustancialidad de sus relaciones con las mismas. De modo que teniéndolo en cuenta, son estos, respectivamente, los códigos de clasificación del presente tema: “poco contacto con culturas de comunidades hispanohablantes” y “ausencia de conexión intrínseca con la cultura hispana.

En cuanto a “afectaciones en la identidad dialectal en español”, nos referimos a la identificación de problemáticas referentes a las identidades dialectales de los estudiantes brasileiros y una comprensión de las mismas como huella del nivel de relación de los participantes con variedades lingüísticas de español.

Resaltamos que esta categoría tiene por intención dar soporte a la anterior (“tenue relación con la cultura hispana”) y no representa un eje de discusión aislado. Respecto a los subtemas

contenidos en este eje temático, son ellos: “vaguedad al describir la identidad dialectal” y “ausencia de afinidad con específicamente una variedad lingüística”.

Acerca de la “ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española”, afirmamos ser un eje temático estrechamente encadenado con factores del entorno brasilero, acerca del aprendizaje del español y su posible influencia en ello.

El título otorgado al tema hace mención del hecho de que la interculturalidad no habría parecido ser el objetivo de los procesos de aprendizaje abordados, sino propósitos extrínsecos al español. Precisamente en consecuencia de eso nombramos los subtemas abrazados por el eje temático: “identificación de semejanzas con el portugués como factor de atracción por el español” y “elección del español como segunda opción”.

Sobre la “nueva identidad social”, resaltamos que se conecta con las identidades L2 de los estudiantes, según lo conceptualizado por Norton (1997), acerca de cómo cada individuo actúa en el medio social, es decir, en el trabajo, en la universidad, con los amigos, con la familia, etc. En lo referente a lo relacionado con el aprendizaje del español.

En cuanto a la “negociación de la relevancia de la lengua española”, la habríamos evidenciado por la identificación de una necesidad de negociar la relevancia del estudio del español en los discursos de los participantes. Por consiguiente, los códigos abarcados en este tema son: “enaltecimiento de la lengua española” y “legitimación de la importancia del español”.

En cuanto a la discusión referente al análisis, resaltamos que esta se desarrolla a partir de la identificación de una tenue relación de los estudiantes con la cultura hispana y sus respectivas implicaciones, que a su vez giran alrededor del establecimiento de una efímera conexión con culturas hispanas.

Desde esta frágil conexión debatimos a profundidad, a través de la estrecha relación entre lengua y cultura, sobre la ligazón entre dos temas: “tenue relación con la cultura hispana” y “afectaciones en las identidades dialectales” y cómo habría esta ligazón contribuido al entendimiento de un vínculo no consustancialmente establecido entre los participantes y la lengua española.

En esa misma línea, dada una relación de lo contextual con la ausencia de un vínculo intrínseco con el español, establecimos un debate en torno a dos aspectos: de dónde vendría el interés de esos aprendientes por el estudio del español y qué tan influenciado por el contexto habría estado este interés.

En igual sentido, razones laborales y académicas habrían actuado como considerables factores de interés hacia el estudio del español, motivo por el cual profundizamos respecto al desarrollo de una nueva identidad social, con el fin de debatir las cuestiones relacionadas con la negociación de las identidades sociales asociadas al aprendizaje del español. Básicamente, abordamos las construcciones de nuevos “yo laborales y académicos”, así como sus implicaciones y orígenes.

Posteriormente debatimos acerca de algo que estaría directamente relacionado con la renegociación de las identidades sociales: la “negociación de la relevancia de la lengua española”. Discutimos respecto a si de hecho habrían los estudiantes otorgado mayor significación al aprendizaje del español, tras sus experiencias con la lengua y por cuáles razones podría haber ocurrido esto.

## 7.1 Una tenue relación con la cultura hispana y sus implicaciones

Una tenue relación con la cultura hispana habría sido uno de los aspectos más llamativos de los datos recogidos. Miguel, Alexandra y Martín, en el cuestionario, sobre cómo se sentían en relación con culturas de comunidades hispanohablantes, nos compartieron que se sentían “poco familiarizados” (C6, C5 y C2<sup>34</sup>).

Además, Miguel (también en respuesta al cuestionario) agregó: *pude tener un poco de contacto con sus culturas, pero creo que es poco* (C6). Al principio, los participantes confirmaron haber lagunas en su relación con la cultura hispana y de forma directa, acusaron una poca familiarización con el tema.

Así pues, al paso que pudimos recoger experiencias sobre el aprendizaje del español y los significados otorgados a nivel personal, profesional y cultural, habríamos podido confirmar esa tenue relación con la cultura hispana, por parte de los aprendientes brasileiros.

Martín, por ejemplo, expresó: *el español se me vino a mí y traspasó mis prejuicios y adentró mi corazón con todo* (HV2). Sin embargo, sobre en qué sentido cargaría el español en el corazón, no supo aclarar de dónde venía esa conexión: *bueno, no sé cómo explicar... Mira. Tengo... no sé* (E2). Hecho por lo cual habríamos inferido tal vez una no muy consustancial conexión tanto con la lengua como con culturas hispanas, puesto que hubo un contacto cultural que supuestamente desencadenó la hipotética pasión por la lengua, en Argentina, antes del mismo estudio formal.

---

<sup>34</sup> De acuerdo con los códigos para citar las fuentes de los datos, “C” representa el cuestionario, “HV” la historia de vida y “E” la entrevista. Las indicaciones numéricas, que van del 1 al 6, representan los datos de cada uno de uno de los participantes.

Por otro lado, Lynn, en la historia de vida, al reconocer y reproducir en su discurso un desprestigio del español en su contexto, nos confirmó una frágil relación con la cultura hispana, al revelar un contacto cultural más superficial y reciente, basado en producciones audiovisuales de la plataforma de *streaming* Netflix:

*Creo que las cosas están cambiando un poco, principalmente por Netflix, cuando la compañía ofrece series con el idioma español, nos hace conocer y tener una buena impresión del idioma y la cultura. Entretanto, sobre aprender español en escuelas de idiomas, creo que para nosotros, como el idioma es más parecido al portugués, para la gente no es ventajoso pagar por estudiar un idioma tan parecido. (Lynn, HV4)*

Una de las implicaciones ligadas a la relación entre un estudiante y la lengua extranjera, sería consecuencia del desenvolvimiento de un vínculo cultural efectivo con la lengua meta: la concienciación cultural. Esto representa, según Trujillo (2005), la conciencia de que la diversidad es un rasgo fundamental de las sociedades y de cómo los grupos sociales crean su cultura y en igual sentido, la comprensión de que la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias en diversas situaciones comunicativas.

Sin embargo, los aprendientes analizados, de diferentes formas, no habrían acusado una concienciación referente a la diversidad cultural del español a partir de sus experiencias con la lengua. Ariadna, por ejemplo, en la entrevista, sobre los conocimientos que podría haber adquirido al viajar a España y a Hispanoamérica, no supo mencionarnos experiencias,



conocimientos o conexiones que de hecho le hubieran agregado culturalmente a partir de estos viajes:

*Conocimientos relacionados a a hechos históricos, a hechos, eh, que ya leí algo, ¿sabe?  
Como, como conocer algo que solo por los libros, es como eso. Yo eh... yo veo un dibujo  
o una escultura, algún autor, autora, eh... qué, ¡qué lindo! (Ariadna, E3)*

En igual sentido, Alexandra, en la entrevista, nos habría revelado no ser consciente de la diversidad lingüística y cultural de la lengua española, al afirmar ser esta una lengua más normativa en comparación con el portugués y por lo tanto, con menos variaciones diafásicas y diastráticas, según su modo de ver.

La estudiante expresó creer ser el español una lengua más “preservada” que el portugués, en el sentido de una mayor conexión con la norma y menor interferencia social, mientras en relación con la lengua portuguesa, según su visión, habría grandes diferencias entre el uso de la lengua y la norma. Esta creencia, desde nuestra perspectiva, denotaría poco contacto cultural con el universo hispano.

*Cuando estamos conversando con nuestros amigos... no es la misma. Eso me parece muy diferente. Mientras en español se me parecen, es obvio, me parece más conservado así... claro, también tienen sus jergas ahí... bueno, que está bien, bien preservado, hasta donde yo pude observar. Claro, no conozco tan bien así, no, no estuve viviendo en ningún país,*

*pero me parece que por por lo menos por lo que me dijeron mis dos compañeros de escuela.* (Alexandra, E5)

De modo que retomando lo previamente dicho, que la conciencia de que la diversidad es un rasgo fundamental de las sociedades y de cómo los grupos sociales crean su cultura (Trujillo, 2005), la concienciación cultural sería algo imprescindible para la figura del hablante intercultural plenamente capaz, es decir, alguien competente en el reto de actuar en una L2 de acuerdo con cosmovisiones de la cultura meta, esto es, modos de pensar y de actuar distintos a los adquiridos mediante su lengua materna. Otros autores también mencionan esta competencia, aunque a través de diferentes acuñaciones.

Ríos (2008), por ejemplo, la nombra “conciencia lingüística de la cultura” (Conciencia lingüística de la cultura: dotar a la lengua de sentido y desarrollar la personalidad en la L2) y afirma ser importante la integración de conocimientos culturales a la competencia comunicativa, bajo la perspectiva de la incidencia directa en la mitigación de conflictos en el ambiente de la L2, como el choque lingüístico, el choque cultural y el estrés cultural (choque entre identidades étnicas de estatus diferentes). Igualmente, según el autor, el desarrollo de una identidad L2, implicaría la transferencia de hábitos y modelos comunicativos y sociales.

Por lo tanto, tener una tenue relación con la cultura hispana, podría significar una incipiente o quizá inexistente concienciación cultural, lo que incidiría directamente en la capacidad de los aprendientes de interactuar con hispanos y principalmente, en cuanto a la asimilación, comprensión y apertura hacia aspectos de la cultura de la L2.

Las ideas de Norton (1997) guiaron algunas de nuestras discusiones sobre el hecho de que una identidad cultural se referiría a un conjunto de factores compartidos por una misma comunidad: costumbres, hábitos, visión de mundo, etc.

Así que si consideráramos el término en el ámbito de la L2, supondríamos que nos encontraríamos con conexiones propias entre los participantes analizados y la lengua meta, donde sería posible evidenciar un lazo cultural, algo en sus personalidades y/o en sus vidas que hiciera posible identificar un rol expresivo de la cultura.

Sin embargo, no habríamos registrado una conexión muy sólida entre los participantes y culturas de comunidades hispanohablantes, como bien habríamos podido ejemplificar. Incluso el referido hallazgo corroboraría la preponderancia de otro tema: “ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española”, puesto que habríamos identificado creencias asociadas a la idea del español como una lengua “fácil”, además del hecho de que habría sido una lengua de “segunda opción”, es decir, de elección circunstancial.

Por tanto, teniendo en cuenta todo lo expresado, afirmaríamos haberse dado entonces, no solamente una tenue relación con la cultura hispana, como también la confirmación de una conexión efímera con culturas de comunidades hispanohablantes.

En esa misma línea, pensamos que el hecho de que estos participantes no habrían podido demostrar el desarrollo de un vínculo consustancialmente claro con culturas hispanas, podría apuntar a una exposición cultural superficial. Algo que se conectaría, por ejemplo, con ideas de lo hispano frecuentemente asociadas a estereotipos. Martín, por ejemplo, en la entrevista, sobre los argentinos nos expresó:

*La gente, aunque un poco brutal @<sup>35</sup> creo que son geniales ( )<sup>36</sup>, ¿no? creo que saben hacer un festón, un fiestón (E2).*

En cuanto a Ariadna, igualmente en la entrevista nos comentó:

*Brasil... yo creo que es tan tan tan grande, tan mayor. Así, en tamaño mismo que puede tener las diferencias regionales... Gana en tamaño, los los otros países no, pero entre ellos hay una unidad, ¿sabe? Cuando, cuando, llego en todos, en Argentina, en Chile, en Uruguay, eh, yo veo una unidad, comparten algo que es más que la lengua, ¿sabe? (E3)*

Habrían sido ejemplos la creencia en una teórica unidad cultural y lingüística del mundo hispano, inferida por el uso de la misma lengua, un supuesto sentimiento de “latinoamericanidad”, inferencias culturales basadas en viajes a turismo y en producciones audiovisuales de la plataforma de *streaming* Netflix, por citar los ejemplos más representativos. Asimismo, aunque son todas ideas distintas, se conectarían por una misma raíz: una visión estereotipada hacia el español y culturas hispanas.

Así que, desde una perspectiva intercultural, tratamos de examinar qué densidad tendría el lazo establecido entre los participantes y el español, al analizar “nuevos aspectos que

---

<sup>35</sup> La arroba representa una convención para la transcripción de la entrevista e indica “risas”.

<sup>36</sup> Los paréntesis representan una convención para la transcripción de la entrevista e indican “enunciados que no pudieron ser descifrados”.

inicialmente podrían estar ligados a las identidades en español”<sup>37</sup>. Pero esos “nuevos aspectos” se habrían revelado, en realidad, ideas estereotipadas de la lengua y de la cultura hispana, a menudo asociadas a visiones romantizadas y generalizaciones hacia culturas hispanas.

Cabría resaltar que los estereotipos no son mentira, pero sí representan apenas una perspectiva. Según Moliner (2001), citado en Níkleva y Muñoz (2015), los estereotipos son: “modelo o idea simplificada y comúnmente admitida de algo” (p. 756). De hecho los estereotipos son una forma de clasificar o encasillar a la gente, de poner una etiqueta a un grupo de personas, son inexactos o injustos y en la mayoría de los casos se adopta la imagen que nos proporcionan los medios de comunicación (Níkleva y Muñoz, 2015).

El problema de los estereotipos radica, principalmente, en el hecho de que muestran la realidad de manera parcial e incompleta y el peligro de mostrar la realidad incompleta, es que si esto se repite a menudo, difícilmente se podrán apreciar otros aspectos de la cultura en cuestión y en efecto, probablemente, si se repite la misma historia incompleta una y otra vez, creará uno que es la pura y única historia (Cantos y Llorca, 2012). Esto significaría absolutamente ignorar la diversidad cultural e incluso lingüística de la lengua española.

Por tanto, suposiciones y generalizaciones sin vivencias o evidencias que de hecho lo hubieran podido corroborar, habrían impedido el establecimiento de un lazo intercultural fuerte entre los informantes en este estudio y lo hispano; es decir, tanto con la lengua, como con las culturas hispanas. Lo que por consiguiente nos haría creer que ignorar la diversidad lingüística y

---

<sup>37</sup> Nos referimos a nuevas ideas sobre el español y la cultura hispana, emergidas a lo largo del estudio y que según las narrativas, podrían significar cambios intrínsecos por intermedio del aprendizaje del español.

cultural del español, mediante visiones estereotipadas encharcadas de brasilidad, representaría una ausencia de vínculos intrínsecamente establecidos con el español.

Así mismo, en consecuencia de lo anterior, imaginamos que se habría establecido así, una cercana relación entre la ausencia de un vínculo intrínseco con el español y dos de los temas sobresalientes: una “tenue relación con la cultura hispana” y “afectaciones en la identidad dialectal en español”.

En otras palabras, la ligazón entre lengua y cultura se habría revelado como de considerable impacto en los transcurso identitarios relacionados con el aprendizaje del español, puesto que factores tanto lingüísticos como culturales, habrían influido en la ausencia de un vínculo consustancial entre los participantes y el español.

Hecho por lo cual, en esta investigación, buscamos abordar los vínculos de los participantes con el español y con culturas hispanas también desde lo dialectal, por la relación que se podría establecer entre la identidad dialectal y la conexión de los aprendientes con lo hispano.

Pensamos que lo referente a la identidad dialectal daría soporte a la investigación acerca de las relaciones de los aprendientes brasileiros con la cultura hispana, puesto que el concepto de variedad lingüística considerado (Moreno Fernández, 1998), no quedaría restringido al ámbito fonético.

De la misma forma creemos que las identidades dialectales podrían revelar aspectos importantes en cuanto al grado de afinidad de los estudiantes con la lengua objeto, así como con culturas hispanas, puesto que si se construye un vínculo consustancial con el español, sería natural identificarse con una variedad de español.

Tener una identidad dialectal podría ser un reconocible signo de identidad, tal cual lo corroborarían distintos autores, como por ejemplo, Montes Giraldo. De acuerdo con el dialectólogo colombiano: “haciendo una abstracción del Estado en las nacionalidades o grupos étnicos, el idioma es uno de los caracteres básicos de su identidad” (1995, p. 89 – 90). De la misma forma, Coronel-Molina (2005) afirma que al fortalecer una lengua, se fortalece la cultura o las culturas involucradas.

Así pues, teniendo en cuenta el concepto de variedad lingüística como “conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas” (Moreno Fernández, 1998, p. 86), afirmaríamos que aprender español implicaría una serie de prácticas sociales y de valores culturales estrechamente vinculados a la lengua y a sus usos (Ávila, 2002).

De la misma forma, agregaríamos que este conjunto de prácticas sociales y valores culturales, tendría una muy próxima relación con lo dialectal, puesto que este reflejaría tales prácticas y valores, además de ser una muestra considerable de conocimiento en lo referente a la lengua o aun por tal vez representar un patrón de identificación con la cultura de la lengua objeto.

En esa misma línea, Andi3n (2008) atestigua tal relevancia, al mencionar que reconocer la variabilidad del espa3ol posibilitaría asimilar parte importante del conocimiento sociocultural, que muchas veces incide en valores, creencias y actitudes del alumnado sobre ello. En igual sentido, la autora expresa la relaci3n que tiene la variabilidad del espa3ol con su diversidad, no solo cultural, sino en todos los niveles de la lengua: lexical, gramatical, fon3tico, etc.

No obstante, puesto lo dicho, desde el principio habr3amos identificado, en alg3n nivel, problem3ticas en cuanto a la identidad dialectal de los estudiantes. Esto se habr3a dado, no solo

por una ausencia de afinidad con específicamente una variedad lingüística de español, como también por una vaguedad al describir la identidad dialectal, es decir, una dificultad de todos en describir sus identidades dialectales, qué español hablan.

Martín, en respuesta al cuestionario, nos compartió:

*Empecé aprendiendo la variante rioplatense y hoy pienso que hablo como una mezcla de español de España y latinoamericano (C2).*

Por otro lado, Miguel, también en el cuestionario, afirmó:

*Una mezcla del de Medellín donde es mi profesora con el de Buenos Aires donde hice un amigo (C6).*

Ya Martín, en la historia de vida citó:

*Respecto a las variantes de la lengua española, me gustan muchas, sobre todo, la argentina, la española y la mexicana (HV2).*

Mientras Miguel, en la historia de vida, al afirmar mezclar variedades provenientes de Colombia y Argentina, agregó: *tengo un cariño muy grande por los dos (HV6).*

Los participantes expresaron sus ideas sobre sus identidades dialectales de forma vaga y a veces difusa, insuficiente o imprecisa. Martín y Miguel, por ejemplo, a lo largo del estudio,



afirmaron tener sus identidades dialectales conformadas por una especie de mezcla y de la misma forma, expresaron no tener afinidad con ninguna variedad de español en específico. Los dos casos a continuación, siguen en la misma línea, al afirmar no tener una identidad dialectal o tampoco afinidad con una variedad de español en específico.

Primeramente Alexandra, en la historia de vida, afirmó:

*Pero de manera general me encanta la diversidad, por lo tanto no puedo decir que tengo preferencia por este o por aquel acento (HV5).*

Luego Ariadna, también en la historia de vida, mencionó:

*Creo que sigo la manera que hablaban mis profesores: una peruana, un colombiano y una que estuve en España (HV3).*

Como antes presentado, la mayoría de los participantes describió a menudo sus identidades dialectales como mezclas de diferentes variedades, lo que podría suponer un indicio de una débil relación con la cultura hispana, algo que por consiguiente quizá podría significar un no muy fuerte vínculo con la lengua.

Esto sucedería, especialmente si consideráramos como no muy posible tener como identitario a lo general (como Alexandra) o a mezclas dialectales (como Martín, Ariadna y Miguel), dado que lo general representaría exactamente lo opuesto, la ausencia de una identidad.

Según Zambrano (2009), una lengua es la base de la construcción y expresión de la cultura de sus usuarios y la identidad que éstos se fabrican, además, está íntimamente ligada a la palabra que puedan decir en ese código particular.

Así que una identificación “con el todo” indicaría una ausencia de identidad dialectal, puesto que la identidad es lo peculiar, lo que le define a uno, lo intrínseco. Además, pensamos que este aspecto podría, en algún nivel, significar afectaciones en la identidad lingüística en L2, que a su vez podríamos entender como: “el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro, y cuya variedad de lengua adopta como suya propia” (Martínez Matos y Mora, 2008).

Así que la ausencia de una identidad dialectal clara, en alguna medida, podría indicar afectaciones en cuanto al vínculo de los participantes con el español, al paso que también podría representar la inexistencia de una vinculación consustancial con alguna comunidad de habla hispana.

Si por un lado admitimos que un aprendiente no necesariamente requiere una identidad dialectal definida, como requisito para crear afinidades intrínsecas con una lengua extranjera, por otro, en cuanto a este grupo de estudiantes en particular, la ausencia de una identidad dialectal clara en español, corroboraría la identificación de una tenue relación con la cultura hispana, al no haberse establecido ningún claro lazo identitario en cuanto a lo dialectal, que a su vez hubiera podido representar un vínculo consustancialmente establecido con alguna comunidad de habla hispana en específico.

De modo que lo dialectal, en este estudio, configuraría un argumento soporte a la tenue vinculación con aspectos culturales de comunidades hispanohablantes.

En esa misma línea, no solamente nos parecería la identidad dialectal una seña de identidad, como también un reflejo de los vínculos, tanto lingüísticos, como culturales, construidos a lo largo de los procesos de aprendizaje y de la misma forma, creeríamos importante por lo menos presentar una idea clara de identificación con alguna variedad lingüística de español.

En pocas palabras, no esperábamos encontrar identidades dialectales absolutamente bien construidas, desde un rigor lingüístico comprobado, sino un sentimiento de identificación con una variedad en específico, puesto que como afirman los autores, el vínculo sería creado por el hablante. Sin embargo, no habríamos identificado ningún sentimiento de identificación considerablemente sustentado por los participantes, que a su vez indicara la creación de un vínculo intrínseco con el español.

Además, conviene subrayar que un vínculo intrínseco con el español, solo se podría establecer desde la identificación de aspectos intrínsecos a la lengua y de ninguna forma por factores extrínsecos a la misma. En igual sentido, no buscamos cuestionar la existencia de una conexión entre los participantes y el español, sino la consustancialidad de esta conexión.

De modo que dada la estrecha relación entre lengua y cultura, la identificación de una tenue relación con la cultura hispana como un tema preponderante explicaría la historia de esos transcurso identitarios, en cuanto a las problemáticas referentes a las identidades dialectales en español.

Y en el mismo sentido, una expresión popular tanto hispana como brasilera, podría quedar perfectamente bien para la cuestión: se junta el hambre con las ganas de comer. Esto es, una cosa que encajaría perfectamente en otra, una conexión incipiente con la cultura hispana, sumada a

una ausencia de identidad dialectal en español o mejor dicho, desde el punto de vista de Alexandra, una “identidad dialectal neutra”.

Eso lo corroboraríamos si tuviéramos en cuenta lo expresado por Kramsch (1998), acerca de que la lengua manifiesta realidades culturales, pero no solo expresa experiencias, como también nos permite crear nuevas experiencias mediante el uso de determinado idioma.

De la misma forma lo confirmarían las ideas de Tabouret-Keller (2013), de que la lengua hablada por un individuo y la identidad del mismo como hablante de esa lengua son inseparables. En pocas palabras: “la lengua es tenida como un comportamiento externo, que permite la identificación de un hablante como miembro de algún grupo” (Tabouret-Keller, 2013, p. 349).

En definitiva, la identidad dialectal sería entonces algo relevante desde el punto de vista identitario, así como en lo referente a los transcurso investigados. Además, este factor, sumado a una tenue relación con la cultura hispana, según nuestra visión, indicaría problemas en cuanto al vínculo de los participantes brasileiros tanto con la lengua española, como con culturas de comunidades hispanohablantes.

## **7.2 Ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española: el peso de lo contextual**

La “ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española” es un eje temático estrechamente encadenado con factores del contexto brasilero, acerca del aprendizaje del español y su posible influencia en ello. El título otorgado al tema hace mención del hecho de que la interculturalidad no habría parecido ser el objetivo de los procesos de aprendizaje abordados, sino propósitos extrínsecos al español.

Esto es, motivaciones hacia el estudio de la lengua española enlazadas con visiones sobre la cercanía lingüística con el portugués, es decir, un sentimiento de facilidad ligado al aprendizaje del español y de la misma forma, con cuestiones referentes a la importancia que le otorgarían brasileros al estudio del español.

Al recoger ideas generales sobre el objeto de estudio, nos pareció llamativa una identificación de semejanzas con el portugués como factor de atracción por el español y esto nos habría indicado, el posible origen del interés de los participantes por el español. Es decir, sus motivaciones estarían más asociadas a una facilidad que habrían sentido al expresarse y desarrollarse en la lengua, que por algún otro factor consustancial y esto habría quedado evidente a lo largo de todo el estudio.

Ariadna, en el cuestionario dijo:

*Cuando empecé a estudiar el español, sentí facilidad y percibí que necesitava de algo nuevo para aprender (C3).*

Igualmente, en respuesta al cuestionario, respecto a sus motivaciones para el estudio del español, Miguel expresó: *además es una lengua parecida al portugués (C6)*. En igual sentido, Martín, Alexandra y Lynn, sobre por qué aprendieron español, en respuesta al mismo instrumento, afirmaron ser la cercanía lingüística una de las razones sobresalientes.

En la misma línea, Lynn, en su historia de vida aportó:

*Cuando busqué una escuela muy cerca de mi casa para obtener información, me informaron que podría tener una certificación internacional en español en un año y medio porque el idioma es similar al portugués, estaba convencida de que era lo mejor que podía hacer. (HV4)*

De la misma forma, Alexandra, al utilizar el término “familiar” para definir la lengua española en una palabra, en su entrevista, sobre el español nos expresó:

*[El español es] tan, tan cercano al portugués que que... termina siendo bastante familiar (E5).*

Prontamente nos dimos cuenta de que podría haber alguna conexión con ideas frecuentes en el contexto brasileiro, respecto a una supuesta “facilidad” de la lengua española, como lo afirma Goettenauer (2005), acerca de cómo verían los brasileiros el español:

Desafortunadamente todavía es común escuchar de los estudiantes que el español es muy fácil porque se parece mucho al portugués. De esta forma se crea un falso precepto: para saber español basta aprender el léxico, es decir, las palabras distintas a las que son empleadas en nuestra lengua. Es necesario combatir esta errónea idea. Español y portugués sí son dos lenguas muy parecidas, tienen el mismo origen y un repertorio léxico común considerablemente extenso, sin embargo, hay diferencias muy significativas entre ambas: de entonación, de pronunciación, de estructuras, de expresiones, de usos, de modos de expresar la realidad, etc. <sup>38</sup> (p. 63)

Según la autora, aparte de una diferencia en cuanto al léxico, sus alumnos no habrían visto mayores particularidades que pudieran diferenciar las dos lenguas y de la misma forma, nos comparte que sería importante combatir esta visión, dadas diversas diferencias significativas.

Asimismo, en acuerdo con Goettenauer (2005), Ferreira y Leite (2018), según la visión de estudiantes brasileños, sería fácil la comunicación con hispanohablantes, dada las similitudes entre ambos idiomas e igualmente lo corrobora Moreno Fernández (2009), inclusive de manera enfática: “es frecuente encontrar brasileños que se consideran hablantes de español por el simple hecho de sentirse dominadores de unos pocos rasgos fonéticos o unidades léxicas” (p.21).

Con esto, habríamos creído que dada la ausencia de “mejores opciones”, de hecho estos participantes podrían haber visto en el español un camino atractivo por haberlo visto como “fácil”. Así pues, al tener acceso a los históricos de aprendizaje mediante las narraciones

---

<sup>38</sup> Traducción propia.

presentadas, pudimos entonces aclarar de dónde habría venido el interés por el estudio de la lengua española. En pocas palabras, además de “fácil” sería de la misma forma vista como una lengua oportuna.

De manera que los estímulos para aprender español nos habrían parecido conectarse a algo que inicialmente solo una participante (Ariadna) habría demostrado: una especie de conveniencia contextual emergida, clasificada por nosotros como: “elección del español como segunda opción”. Ariadna, en la historia de vida, dijo:

*Vi con eso una real posibilidad de ser fluyente en una lengua, especialmente en el habla. Con inglés, por ejemplo, conseguía leer y escribir bien, pero no tenía seguridad para hablar o para comprender todos los sonidos (HV3).*

Por otro lado, Miguel, en la historia de vida, afirmó:

*En este punto yo estaba avanzado en inglés y ya había tenido contacto con el alemán y el japonés en la universidad y con Libras por mi hermana. Ahí yo ya había descubierto mi amor por los idiomas y pensé que sería bueno tener el español junto. (HV6)*

Nos referimos, precisamente, tal como se habría podido ver en ambos párrafos anteriores, al hecho de que las elecciones ligadas al español o a sus procesos de aprendizaje, no se habrían mostrado como ideas o planes iniciales, sino como opciones frente a imposibilidades,



frustraciones o procesos posteriores al aprendizaje de otras lenguas, principalmente del inglés.

Algo que también se conectaría con ideas del contexto brasileiro.

Conviene subrayar que, aunque los participantes habrían visto el español como oportuno, nos habría parecido clara la ausencia de protagonismo del español en sus vidas, hasta convertirse en una lengua sobre todo más viable que anhelada. Así mismo, afirmamos no ser eso un aspecto particular de nuestros participantes, sino de brasileiros.

Sousa (2007), al examinar sentidos que bordean la relación de estudiantes brasileiros con la lengua inglesa y con la lengua española, no habría identificado un rol de protagonismo del español en este escenario.

La lengua inglesa se convierte, para el sujeto brasileiro, “parte de lo que le falta”: ella es prerequisite para que ocupe el sujeto el lugar que el discurso del éxito supone, determina. La lengua española ocupa el segundo lugar de importancia en el discurso del éxito (importancia relacionada al mercado laboral) y es una peculiaridad, algo no intrínsecamente primordial.<sup>39</sup> (p.130)

De la misma forma, la autora resalta la existencia de una cultura del inglés, en el sentido de que su expansión en el mundo llevaría consigo una cultura específica e intervendría en una teórica forma de vivir común a todos, incluso en lo referente a la comunicación.

---

<sup>39</sup> Traducción propia.

Además, a pesar de citar un *World English*<sup>40</sup>, Sousa (2007) afirma que la cultura del inglés sería la dominante no solo en Brasil, sino en el mundo y aún estaría fuertemente vinculada a la sociedad estadounidense.

Por lo que inferiríamos ser una cuestión contextual, el rol del español como coadyuvante, de modo que creeríamos que nuestros participantes habrían sido influenciados por el entorno también en cuanto a eso, especialmente por la soberanía de la lengua inglesa, puesto que prácticamente todos los participantes ya habían estudiado inglés como LE, antes del español.

Sin embargo, el hecho de haber aprendido inglés antes, no debería significar una valla permanente en lo referente al desarrollo de una relación intrínseca con el español, por lo que afirmaríamos haber otros factores involucrados en la poca importancia designada al español, como por ejemplo la cercanía lingüística y ese sentimiento de “facilidad” anteriormente citado y que se habría consolidado en los datos de los estudiantes, a lo largo de toda la investigación.

Alexandra, en la entrevista, al explicar sus estímulos en relación con el estudio del español, añadió:

*Con esa facilidad, por ser un idioma tan cercano, entonces así, yo ya tenía alguna familiaridad, aunque pequeña, pero así, bueno (E5).*

Ya Lynn, en la entrevista, al explicar por qué decidió estudiar español, nos comentó:

---

<sup>40</sup> El inglés que se ha expandido internacionalmente como un fenómeno lingüístico, independiente de culturas anglosajonas específicas (Rajagopalan (2005) citado en Sousa (2007).

*Entonces, cuando fue buscar una segunda lengua, ã... francés. É... Sería más ca caro, más dinero teria que gastar... Y el español no, es, era... más cerca de mi casa, más bara barato (E4).*

A pesar de lo dicho, valdría la pena abrir un paréntesis para mencionar que una participante no habría manifestado en su narrativa, estas cuestiones de desprestigio del español en Brasil. Nos referimos a Isabel, el caso discrepante. No habríamos identificado en la narrativa de Isabel rasgos del presente tema de discusión (“ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española”).

Creeríamos que por el hecho de que aunque su historia con el español inició y perdura hoy día en Brasil, su proceso de aprendizaje se dio mayormente en tierras españolas, a lo largo de los siete años que vivió en Navalmoral de la Mata, provincia de Cáceres, en la comunidad autónoma de la Extremadura. Por lo que afirmaríamos ser este, en igual sentido, un argumento que corroboraría nuestra visión.

Así pues, como se comentaba líneas arriba, en cuanto a ese rol de poca importancia que tendría el español en Brasil, según Dos Santos (2007), el inglés ha sido, tradicionalmente, la lengua preponderante en las escuelas y de la misma forma, para Celada y Rodrigues (2005), la cercanía geográfica y una serie de factores sociales, económicos e históricos no tuvieron fuerza para superar la frontera lingüística, incentivando y desatando el estudio masivo y sistemático del español. Además, las autoras son categóricas en determinar la realidad de la lengua española en Brasil:

Lo que primó en la relación del brasileño con esa lengua fue el hecho de que, históricamente, en el horizonte de las lenguas extranjeras, no llegó a ocupar un “lugar” y con esto queremos decir que no llegó a ser objeto de un supuesto saber por el que valiera la pena el trabajo de someterse a su estudio. (Celada y Rodrigues, 2005, p. 3)

De manera que, a pesar de pertenecer el texto de las autoras al mismo año de creación de la Ley de la obligatoriedad de la enseñanza del español en las escuelas, hoy, tres años después de la revocación de la misma, concluimos estar el español básicamente en el mismísimo lugar que a principios del año 2005, en cuanto a una falta de protagonismo suyo en la vida del brasilero.

Asimismo, al no haber ocupado el español un lugar en el horizonte de las lenguas extranjeras en Brasil (Celada y Rodrigues, 2005), cabría afirmar que nuestros participantes habrían actuado precisamente en concordancia con este preponderante factor contextual.

De todas formas, dado que hace poco mencionamos tener un cierto “respaldo gubernamental” el rol del español como una lengua de “segunda opción”, valdría la pena resaltar que la Ley n° 13.415 de 16 de febrero de 2017, no solamente quita la obligatoriedad del español en las escuelas de Brasil, como también determina que sea ofrecida la lengua inglesa de forma obligatoria, a partir del sexto año.

Así que, resultaría indiscutible entonces que el contexto brasilero habría jugado un papel importante en la visión de los participantes hacia la lengua española y de la misma forma, el interés por estudiar español habría surgido, en realidad, por ser considerada una lengua “fácil”, parecida al portugués y de elección circunstancial.

Además, su aprendizaje habría sido mediado principalmente por razones instrumentales, sobre todo laborales y académicas, como lo discutiremos a continuación, en la siguiente sección.

De modo que creeríamos ser problemático aprender una lengua porque sería esta supuestamente “fácil” u oportuna, si consideráramos que la interculturalidad debería ser no solo la meta, pero también la causa de aprender una lengua extranjera, ya que se trata de un objetivo considerablemente complejo y que necesariamente, de alguna forma y en alguna medida, involucraría la interacción con otras culturas.

Para Trujillo (2005), la interculturalidad se ha convertido en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la competencia comunicativa. En igual sentido, según Alarcón y Barros (2008), la interculturalidad ocurre cuando: “la comunicación trasciende al mero intercambio de información para abarcar la comprensión, aceptación, la integración, etc., de los fundamentos culturales y socioculturales comunes compartidos: memoria histórica, formas de vida, valores y creencias” (p. 64).

Además, en acuerdo con lo expresado en el marco teórico, sería válido citar que la interculturalidad se relacionaría directamente con el reconocimiento y la valoración, intrínseca y extrínseca, de cada una de las culturas involucradas en el proceso de aprendizaje, en un marco de igualdad (Hidalgo, 2005) y de la misma forma, desarrollar destrezas interculturales, según Trujillo (2005), sería un objetivo primordial, respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Así pues, pensamos que tratar de aprender una lengua extranjera por causas circunstanciales, porque es parecida con la suya o no tan difícil como la de más prestigio (en cuanto a Brasil, el inglés) o aún por ser la opción vigente frente a alguna imposibilidad, resultaría en un proceso

culturalmente pobre. En otras palabras, teniendo en cuenta lo mencionado en los dos párrafos anteriores: ¿Cómo desarrollar la competencia intercultural frente a un contexto como este?

¿Cómo se podría desenvolver una capacidad de reconocer y valorar, intrínseca y extrínsecamente la cultura meta si esta fuera entendida como perteneciente a una lengua “fácil”, poco importante y de aprendizaje circunstancial? En realidad, nos parecería este un reto hercúleo, por no decir tenaz, como dicen los colombianos.

En cambio, aunque sí reconocemos que estos estudiantes brasileiros podrían tener motivaciones o intereses culturales hacia el español, en alguna medida, cabría resaltar que cultural no significaría lo mismo que intercultural, ser “inter” es ir más allá de la cultura, es (buscar) entender la esencia del otro.

Esto es, ponerse en sus zapatos, tratar de entender por qué prisma otros pueblos ven el mundo, cómo piensan, por qué actúan de esta forma, etc. Sería según nuestro modo de ver, estrechar una relación entre diferentes culturas.

Por lo que se concluye que, si el deseo de dialogar con otros valores, otras formas de vida, no fuera un gran estímulo para un estudiante, difícilmente lograría este establecer un vínculo intrínseco con la lengua objeto.

### 7.3 Las demandas instrumentales y el desarrollo de una nueva identidad social

Por una descripción del aprendizaje del español como un instrumento social para acceder a diferentes experiencias, e igualmente como una herramienta para la construcción de un nuevo “yo profesional”, por un fuerte lazo entre el estudio de la lengua y circunstancias laborales y académicas, corroboramos una evidente conexión entre las motivaciones involucradas en el estudio del español y razones instrumentales requeridas por el entorno brasilero.

De modo que este eje de discusión se conecta con el anterior exactamente en este sentido, en cuanto a la influencia del contexto en los procesos de aprendizaje de la lengua española y respecto al presente debate, especialmente en lo referente a la renegociación de las identidades sociales.

A lo largo de la investigación, los participantes habrían expresado visiones sobre el español como algo que representaría posibilidades de vivir nuevas experiencias o que abriría puertas y de la misma forma, habría sobresalido que esta nueva identidad social estaría marcada por razones instrumentales.

Esto es, para cumplir roles académicos y laborales, dado que todos los encuestados afirmaron tener motivaciones en cuanto a estos ámbitos. Por ejemplo, Martín, en el cuestionario, al explicar por qué le parece atractiva la lengua española, nos explicó: *me parece atractiva porque en el presente momento estudio Letras-Espanhol (C2)*.

En esa misma línea, Alexandra, en el cuestionario, sobre una de las cinco cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir, afirmó: *usarlo en el trabajo (C5)*.

Ya Ariadna, en la historia de vida, sobre su decisión de hacer un nuevo pregrado, nos comentó: *en 2019, empecé un nuevo curso de enseñanza superior y elegí la licenciatura en español (HV3).*

Lynn, en su historia de vida, sobre porqué empezó a estudiar español, dijo: *soy alumna de doctorado y tengo que tener fluencia lectora em dos idiomas (HV4).*

En lo concerniente a Alexandra, en la entrevista, sobre lo que tenía en mente respecto a qué le aportaría aprender español antes de empezar a estudiarlo, agregó: *quizás en la vida profesional también (E5).*

Por su parte, Miguel, en la entrevista, nos explicó:

*Las clases ocurren é... en la empresa, dos días por semana y la empresa paga la mitad del del curso y nosotros pagamos la otra mitad, pero es un precio muy, muy bajo. Y el CNA es una empresa, una escuela de idiomas contratada para para hacer eso. Ellos que llaman los profesores. (E6)*

De modo que, frente a las evidencias demostradas e igualmente por la identificación de debilidades en cuanto a la relación de los participantes con culturas hispanas, habríamos inferido ser lo socioeconómico la fortaleza de sus relaciones y no lo cultural.

Así pues, el deseo de alcanzar una función social, a través del aprendizaje de español, al parecer, para casi todos estos participantes, vendría por encima de intereses culturales en la lengua objeto, puesto que los mismos no manifestaron muchos intereses en cuanto a aspectos culturales del mundo hispano.



Algo que podría indicar, por ejemplo, una baja afinidad con la lengua española y que en igual sentido, se conectaría con la identificación de una ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española, como un tema preponderante en los datos, especialmente mediante la idea proveniente del entorno brasileiro de que sería el español una lengua “fácil”, como factor de estímulo para su estudio.

En esa misma línea, Ferreira y Leite (2018) en su escrito titulado <sup>41</sup> “¿Acá hablamos portuñol? Publicidad turística y “ganas de verdad” sobre el conocimiento de la lengua española en Brasil”<sup>42</sup>, resaltan que, conforme la visión de estudiantes brasileiros, sería fácil la comunicación con hispanohablantes, dadas las similitudes entre ambos idiomas.

Por tanto, teniendo en cuenta no solo lo expresado por las autoras, como también lo discutido en el apartado anterior, podría en efecto esa idea constante en el contexto brasileiro, de que el español sería una lengua que no requeriría mucho esfuerzo, en alguna medida haber estimulado a estos aprendientes a estudiarla, lo que a su vez podría explicar las negociaciones de las identidades sociales asociadas al aprendizaje del español.

Al paso que pudimos ampliar nuestra visión sobre los transcursores identitarios, nos fueron surgiendo nuevas evidencias y habríamos entonces identificado qué estaría por detrás de las renegociaciones de las identidades sociales. Así que habríamos identificado que las elecciones laborales y académicas de los participantes, ligadas al aprendizaje de español, de hecho, habrían

---

<sup>41</sup> En esta publicación, las autoras brasileiras abordan la problemática del desprestigio del español en Brasil, a partir de una publicidad del Gobierno Federal del año 2017, en la cual con el fin de atraer más visitantes hispanos al país, se expresa no haber mayores problemas de comunicación, dado que el “portuñol” sería suficiente para establecer comunicaciones efectivas, dejando subentendido que en Brasil no se hablaría español ni tampoco habría la necesidad.

<sup>42</sup> Traducción propia.

tenido como motivación central, aspectos que estarían intrínsecamente relacionados con ideas del contexto brasileiro.

Inicialmente, como antes expresado, el análisis temático habría apuntado a una idea de la lengua española como algo “fácil” y esto se habría mantenido a lo largo del estudio. Sin embargo, otro rasgo del mismo eje temático habría quedado evidente, a la medida que habríamos tenido acceso a más informaciones. Nos referimos a una elección del español como segunda opción. Al respecto, Martín, en la historia de vida, dijo:

*De momento estudio Letras – Lengua Española en UFRN, sin embargo ya tuve otras carreras que no terminé, como: Biología y Psicología (HV2).*

Posteriormente, Ariadna, también en la historia de vida, sobre la decisión de hacer un nuevo pregrado, una licenciatura en lengua española (ya había hecho Derecho), nos explicó:

*No era mi primera opción, ya que pensaba en Psicología, pero me gustó la idea de actuar con la lengua española (HV3).*

Por otro lado, Alexandra, en su historia de vida, sobre por qué decidió aprender español, nos detalló:

*Salí de la oficina de arquitectura donde había trabajado por muchos años y decidí dedicarme al trabajo con idiomas, que siempre fue una gran pasión. Invertí algún tiempo en el perfeccionamiento del inglés e hice algunos trabajos de traducción en ese idioma. Hasta que, a mediados de 2017, fui procurada para hacer un trabajo que exigía la traducción entre portugués y español, además de inglés. Tuve que rechazarlo por saber que, para eso, sí sería necesario estudiar formal y seriamente ese idioma. Fue entonces que busqué una escuela y me matriculé inmediatamente. (HV5)*

Tal como lo es posible evidenciar desde las citas anteriores, según el análisis temático, el discurso de los participantes en cuanto a sus elecciones laborales y académicas asociadas al estudio del español, esto es, los factores que habrían causado las renegociaciones de sus identidades sociales, ha sido frecuentemente clasificado o directamente relacionado con la idea del español como una lengua de “segunda opción”, es decir, de elección circunstancial.

Los estudiantes relataron elecciones asociadas al estudio del español, evidentemente ocasionadas, mayormente, por impedimentos, frustraciones y por ya haber previamente estudiado la lengua inglesa. Por ejemplo, Ariadna, en la entrevista, al referirse a si retomaría la licenciatura en español, su segundo pregrado, dijo:

*Eh, tengo que ser sincera. A a me me dé un medio tiempo para intentar más una vez Psicología, porque yo hice el ENEM<sup>43</sup> en 2019 y ahora estoy con la inscripción realizada*

---

<sup>43</sup> El examen nacional de selectividad para las universidades públicas federales.

*para este año 2020. Eh, no hay, eh...No, no he desistido, no he sacado aún esta idea, para mí, la Psicología aún es posible. (E3)*

De la misma forma, Lynn, la participante de Fortaleza, en la historia de vida, en igual sentido, resalta cómo el español no aparecía como una lengua de primera opción para ella:

*Como ya tengo de lengua inglesa necesitaba de otra. Mi primera opción fue el francés, porque me encanta la forma de hablar, pero las clases estaban lejos de casa y eran muy caras (HV4).*

De modo que, como es posible verificar, Ariadna siempre tuvo claramente como primera opción la carrera de Psicología y en igual sentido, Lynn no pretendía estudiar español por cuenta de su doctorado, sino francés. Sin embargo, ambas han dejado claro, a lo largo de la investigación, algún cariño, aprecio y satisfacción por el estudio del español.

En cuanto a Ariadna, resaltamos que la participante tiene el aprendizaje del español, así como la oportunidad de especializarse en ella, como un referente importante, como una satisfacción personal, tal como lo es posible evidenciar en su entrevista:

*El español fue una escoja que hice libremente, de manera que habla de las cosas que hacen sentido para mí, como conocer personas, expandir horizontes, agregar conocimientos, vivir con autonomía y trabajar con aquello que me gusta (E3).*

De la misma forma, Lynn también habría expresado sentimientos positivos en relación con el aprendizaje del español:

*Hoy estoy muy orgullosa de entender y hablar español, por más que sea con muchas limitaciones (HV4).*

En igual sentido, Lynn, en la entrevista, sobre el rol del español en la interacción de brasileiros con pueblos hispanohablantes, agregó:

*Que se si las personas aprienden a valorar, a a ver como es bonita, ã... van querer esta aproximación y van querer hablar como las personas (E4).*

Por tanto, así como lo anteriormente sustentado, resaltamos una vez más el hecho de que no estamos dudando de la existencia de un lazo entre los estudiantes y la lengua española, es claro que hay un afecto entre los mismos y el español y de la misma forma, un sentimiento de satisfacción con el acto de estudiarlo. Así pues, estamos, en realidad, cuestionando la consustancialidad de esta conexión y no su existencia.

De acuerdo con Sousa (2007), el español no tendría el mismo peso que la lengua inglesa en el ámbito laboral brasileiro: “aprender inglés significa llenar un “lugar de falta” necesario para asumir una posición de prestigio que configura el individuo en la sociedad en la cual vivimos<sup>44</sup>”

---

<sup>44</sup> Traducción propia.

(p. 129). Además, según la autora de la *Universidade de São Paulo*, aprender inglés en un ámbito laboral sería incluso algo que se podría ubicar por encima de la figura del propio hablante de portugués como lengua materna.

Acerca de ello, Cavallari (2002), citado en Sousa (2007), expresa que al no aprender inglés, el sujeto de la lengua materna quedaría relegado, esto es “borrado o silenciado en la sociedad globalizada que convoca el individuo brasileiro a incorporarse a ella dominando una lengua vehicular<sup>45</sup>” (p. 130), es decir, la lengua inglesa.

En realidad, la eminencia del inglés sería precisa: “acudir a esa convocatoria es esencial para ese individuo de la lengua portuguesa en Brasil<sup>46</sup>” (Sousa, 2007, p. 130). En igual sentido, Celada y Rodrigues (2005) afirman que el inglés es, de hecho, la lengua vehicular por excelencia en Brasil.

En esa misma línea, las autoras afirman que la oferta del español en las universidades públicas sería bastante restricta y que, aunque estuviera el aprendiente en la red privada, aprendería el español apenas después del inglés, dado que no existiría el español en cuanto primera lengua de aprendizaje, sino apenas como una alternativa a la vehicular, la lengua inglesa.

En resumen, aunque habría quedado claro el rol instrumental del aprendizaje del español asociado a lo laboral y a lo académico en los transcurso identitarios de los participantes, habríamos identificado como raíz de esas circunstancias, más una ligazón con ideas del entorno brasileiro. Es decir, una posible preponderancia de lo social frente a lo cultural respecto a los intereses involucrados en los procesos de aprendizaje del español, habrían indicado que la

---

<sup>45</sup> Traducción propia.

<sup>46</sup> Traducción propia.

“ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española”, habría emergido como un estímulo sobresaliente respecto a las renegociaciones de las identidades sociales ocasionadas por el estudio del español.

Nos referimos a las ideas asociadas al aprendizaje del español como algo “fácil” y principalmente acerca de la elección de la lengua española como segunda opción, esto es, como una lengua de elección circunstancial.

#### **7.4 La negociación de la relevancia de la lengua española: un rasgo extrínseco a la lengua**

La “negociación de la relevancia de la lengua española”, un aspecto sobresaliente en los datos, a principio nos habría llamado la atención, a causa de menciones en lo referente a un enaltecimiento de la lengua española. Con esto queremos decir que habríamos reconocido como frecuente una intención de agregar valor tanto a la lengua española, como a su aprendizaje, inicialmente mediante citas que atribuirían principalmente una especie de sentido estético a la lengua, al citarla como algo bello.

*Me encanta oír o hablar español (Martín, C2). Es una lengua bella (Miguel, C6). Es una lengua hermosa de hablar (Lynn, C4).*

Sin embargo, según lo expresado anteriormente, el español no gozaría de mucho prestigio en el entorno brasilero. De modo que, en un contexto de desprestigio donde el español sería aplastado socialmente por la soberanía del inglés y especialmente por la cercanía lingüística con el portugués, nos habría parecido, inicialmente, destacable e incluso importante valorar este

idioma así como su aprendizaje. Además, esto nos hizo clara la idea de que sería primordial analizar este aspecto más a profundidad.

Así pues, agregamos que la negociación de la relevancia del español se habría revelado de forma variable a lo largo del estudio, pero mediante características que aparentemente estarían considerablemente entrelazadas.

Tras elogios por un supuesto sentido de belleza asociado a la lengua española inicialmente sobresaliente, los participantes habrían tratado de validar sus procesos de aprendizaje del español, al establecer el ejercicio de narrar sus historias con el idioma. De la misma forma, habrían buscado añadir firmeza al hecho de que aprender español habría sido algo relevante en sus vidas, como lo hizo Ariadna, en la historia de vida:

*El español fue una feliz sugerencia, porque era una novedad, algo que no había estudiado en la escuela y que desde niña me llamaba la atención (HV3).*

De la misma forma lo hizo Martín, al explicar el impacto que habría tenido el español en su vida: *adentró mi corazón con todo (HV2).*

Posteriormente, habríamos identificado que, mediante las confrontaciones propuestas por las entrevistas, los estudiantes habrían buscado legitimar el rol que tendría el español en sus vidas, así como los referidos procesos de aprendizaje, esto es, habrían aspirado a volver verdaderos los sentimientos e ideas expresadas previamente en relación con la lengua española.



Alexandra, por ejemplo, acerca del objetivo de estudiar sola los contenidos de los semestres iniciales, los cuales no había asistido, por haber ingresado en el curso ya en el nivel intermedio, resalta su éxito en la entrevista:

*Sí, fue exitoso. Ah... yo diría que fue un placer para mí, no fue como cans, no fue cansativo así... Yo me dediqué bastante, pero como me gustaba, @ no, no es una cosa que me hacía: ¡Ay! es exhaustivo, no sé qué... No. (E5)*

En igual sentido, Martín y Ariadna expresan un sentido de “verdad” en cuanto al rol del aprendizaje del español en sus vidas.

*Simplemente es algo que me encanta, que siento que necesito saber lo máximo que yo pueda. Que me encanta siempre comprender más. Siempre me pongo poniendo las cosas en RAE para: “¿ah, qué significa eso?, ¿Por qué eso?, ¿De dónde viene? (Martín, E2)*

*Eh... llegaba en casa y: “qué... Tengo que hacerlo a tarea...” Para para empezar, era duro, pero después era muy placeroso, porque estaba conmigo también, ¿no? Pensaba en cosas que no estaba en normal, automático, ¿sabe? No era ningún, que pensaba por mí, era eu, ¿sí? Actuando. Creo que inglés no me, no me deu. Não, deu é português. Sí, no me... No me dio este protagonismo, ¿sabe? Que el español me, me, me, me, me dio. Sí. (Ariadna, E3)*

Sin embargo, si consideráramos como un fin legitimar nuevos roles sociales, resultaría coherente tratar de valorar el medio por el cual se alcanzaría a esos nuevos papeles sociales, esto es, el aprendizaje del español.

Mayormente se suele discutir la “inversión” (Norton, 1997), en el sentido del deseo, del empeño y del esfuerzo del estudiante en aprender una lengua. No obstante, nos referimos específicamente a otro aspecto, en cuanto a algo también considerado por la autora, esto es, una inversión social.

Por tanto, puesto que el aprendizaje del español se habría dado por causas accidentales e igualmente por estar mediado esencialmente por razones instrumentales extrínsecas a la lengua, en lugar de motivaciones de orden consustancial, sustentamos que estos participantes, al invertir en el aprendizaje del español, habrían de la misma forma invertido en sí mismos, en las imágenes sociales que desearían proyectar a la sociedad.

Además, una idea contextual antes citada, de que sería el español una lengua que básicamente serviría para cumplir con exigencias circunstanciales, comúnmente mediadas por razones instrumentales, especialmente laborales y académicas, como bien discutimos en la sección anterior, podría haber sido asimilada por los participantes.

Lo consideraríamos como cabal, especialmente si tuviéramos en cuenta que la negociación de la relevancia de la lengua española sería un rasgo de la renegociación de las identidades sociales, que a su vez, según habríamos demostrado, estaría básicamente motivada por ideas desprestigiosas en relación con el español, provenientes del contexto brasileiro.

Es decir, de que sería una lengua “fácil” y de elección circunstancial. Así que habríamos identificado una intención subyacente de legitimar los nuevos roles sociales adquiridos mediante el aprendizaje del español.

En esa misma línea, habríamos reconocido, no solamente causas circunstanciales como estímulos al aprendizaje del español, como también causas circunstanciales asociadas a la valorización del aprendizaje del español y las historias de los mismos tres aprendientes citados como ejemplos, podrían ilustrarlo.

Alexandra resaltó haber visto cierta dificultad en cuanto al reto de buscar sola asimilar los conocimientos de los semestres iniciales del curso de español, los cuales no había asistido. Pero cabría mencionar que Alexandra se volvió profesora de español en la misma escuela de sus estudios, tras una situación accidental, por haber logrado una calificación C1 en el examen de proficiencia SIELE.

*Entonces fue sólo por la, solo por los estudios, con un año de estudios, ya y ya bueno, C1, C1 ya con notas bastante altas. Y no es que ah, entre B2 y C1, no, C1 bien C1 así, entonces así, bueno, un examen internacional. Reche que es así, está... es creditado por tantas universidades internacionales, institutos españoles, mexicanos, que sea... de Argentina y todo, eh... también acepto en lugares como Colombia, Perú, casi todos los países, creo. Bueno, entonces creo que es confiable. Me dio una seguridad grande.*

(Alexandra, E5)

De modo general, los participantes expresan ideas bastante positivas en relación con su aprendizaje del español y sus historias con la lengua. De hecho no quedan dudas en lo referente al cariño que afirman sentir esos aprendientes por el español, definitivamente, en casi todos no habría un desdén asociado a la lengua.

Pero nos habría parecido que una mayor relevancia aparentemente otorgada al aprendizaje del español, habría surgido por razones circunstanciales y al parecer extrínsecas a la lengua. Es decir, el aprendizaje del español supuestamente no habría cambiado perspectivas, sino el rol que habría este asumido en las vidas de los participantes, por causas accidentales.

En este sentido, Martín expresó encantarle el español y tener ganas de cada día aprender más. Incluso de hecho no rechazaríamos estas ideas. Sin embargo, nos reveló en la entrevista, la causa por la que otorgaría importancia al aprendizaje de español.

*Mira que cuando fui a Argentina, yo era una persona muy, muy, muy cerrada, muy cerrada. Así que aprender el español ( ) relacionado a mi apertura como... Como persona, porque ahora soy una persona muy sincera y ahora siempre me pongo diciendo lo que pienso y no sé... Ahora me... No sé, me cuenta menos decir lo que pienso y... Creo que logro más fácilmente conectarme a las personas, así que está todo relacionado. Es bueno porque... Bueno, ya tuve depresión y creo que crear lazos, crear vínculos, ¿no? Es importante para que eu me sienta importante, para que eu me sienta, no sé, útil. (E2)*

De modo que la nueva identidad social asociada al aprendizaje del español, al parecer, sería un rasgo importante identificado en la construcción identitaria del aprendiente. Valdría la pena

mencionar que estos cambios habrían ocurrido en la vida de Martín, por haberse ido a hacer un trabajo voluntario en Argentina, sobre lo cual resalta ser el aprendizaje del español no un medio para lograrlo, sino una inesperada consecuencia.

*Bueno, me fui a Argentina con el objetivo de hacer el voluntariado, pero también de conocer más la gente, la cultura, de... no sé... de rumbear, ¿no? @ La ciudad, el entorno... eh... no fui allá con el... a fines de estudiar el español, el español fue una consecuencia de todo. (Martín, E2)*

En igual sentido, Ariadna resalta el protagonismo que no le había dado la lengua inglesa, diferentemente de la lengua española. Por lo que afirmaríamos estar el valor otorgado por la aprendiente al aprendizaje del español y a la lengua, estrechamente conectado a las frustraciones de la aprendiente. Tanto con lo relacionado a no haber podido hacer una carrera de Psicología (como lo citado en el apartado anterior), como en lo referente a sus experiencias con la lengua inglesa.

*Tuve el inglés como lengua extranjera, pero no tenía seguridad para comunicarme. Cuando empecé a estudiar el español, sentí facilidad y percibí que necesitaba de algo nuevo para aprender. Al elegir el español, conseguí viajar, hablar y comprender sin esfuerzo; después, vi la oportunidad de una licenciatura. (Ariadna, C3)*

En igual sentido, Ariadna aclaró la cuestión en la historia de vida:

*Esta amiga me había dado buenisimas referencias, incluso de un profesor colombiano que trabajaba en sus clases con textos de diferentes áreas del conocimiento y proponía una rica discusión alrededor de los asuntos. Vi con eso una real posibilidad de ser fluyente en una lengua, especialmente en el habla. Con inglés, por ejemplo, conseguía leer y escribir bien, pero no tenía seguridad para hablar o para comprender todos los sonidos. (HV3)*

Por tanto, el proceso de aprendizaje del español, al parecer, no habría cambiado intrínsecamente a la aprendiente, sino las posibilidades proporcionadas por este proceso: aprender una lengua en la cual pudiera ser fluida, por haber encontrado más “facilidad” en su estudio, en comparación con la anterior (el inglés).

Incluso esta idea de “facilidad” de brasileiros en relación con el español es algo confirmado, por ejemplo, por Neta (2013):

Está muy extendida, en Brasil, la creencia de que para los lusohablantes brasileños aprender español es fácil. La facilidad presente en esta creencia suele ser tratada por profesores de ELE, en ejercicio y en formación, como un factor negativo en el ambiente educativo, ya que pone en desprestigio la lengua española en comparación con el inglés.

(p. 10)

Además, cabría resaltar que esta idea de “facilidad” ligada al aprendizaje del español estaría en consonancia con la totalidad de los datos analizados, dada la identificación de semejanzas con el portugués como factor de atracción por el español, como un rasgo preponderante.

Por tanto, pensamos que resultaría previsible entonces que estos aprendientes expresaran tener relevancia el conocimiento de la lengua española, puesto que por no haber un aspecto intrínseco que hubiera podido marcar de forma estructural tanto el deseo de estudiar la lengua, como sus procesos de aprendizaje, sería conveniente entonces sustentar la relevancia del conocimiento desde sus narrativas, dadas las indagaciones del estudio.

Incluso cabría reforzar nuevamente algo importante: un aspecto consustancial en relación con el español, solo se podría establecer desde la identificación de rasgos intrínsecos a la lengua y de ninguna forma por factores extrínsecos a la misma. Pero sí reconocemos que otorgar mayor relevancia al aprendizaje del español por haber superado impedimentos, frustraciones o por haber cumplido roles instrumentales académicos y/o laborales en Brasil, de hecho podría configurar un cambio identitario, aunque por causas accidentales, no intrínsecas a la lengua.

En igual sentido, sería importante destacar una vez más que no buscamos cuestionar la existencia de una conexión entre los participantes y el español, sino la consustancialidad de esta conexión. Así que, al parecer, la negociación de la relevancia del español sería más probablemente un acto en cierta medida superficial, ocasionado por sucesos accidentales.

Acerca de esta supuesta superficialidad, resaltamos el rol de las narrativas. Varios estudios destacan la significativa posición que juega la narrativa en la interacción cotidiana y su rol como una herramienta esencial para la negociación y construcción de identidades.

Según Gasteratou (2020), la narrativa juega un papel fundamental para la construcción de la identidad de los narradores ya que a través de la narrativa, los hablantes negocian sus roles individuales y sociales, sus relaciones sociales así como su integración en grupos sociales específicos.

Así pues, los participantes, según nuestra visión, habrían tratado de construir narrativas que tendrían como objetivo sustentar una relevancia del aprendizaje del español en sus vidas, algo que desde nuestra visión ocurrió por aspectos extrínsecos al aprendizaje del español, aunque sí relacionados con el idioma. En otras palabras, por factores originados a través del estudio y no por el estudio del español.

De la misma forma, aunque reconocemos la existencia de algún vínculo entre los participantes y el español, habría sido visible que la conexión creada, no se habría dado por la lengua misma y por una relación con culturas hispanas, dada la identificación de las problemáticas anteriormente citadas en esta discusión, además de otras todavía no mencionadas, pero desarrolladas previamente.

Por tanto, podríamos afirmar que por un lado, es cierto que nos ha parecido legítimo el deseo de los participantes de estudiar el español. Pero por otro, sin la identificación de vínculos más fuertes con la lengua y con culturas hispanas, nos habría parecido difícil creer en la negociación de la relevancia de la lengua española como un cambio proporcionado por el aprendizaje del español, esto es, por la asimilación de nuevos conocimientos.

Así pues, para aclarar y al mismo tiempo definir la cuestión, a modo de conclusión, recurriremos a una metáfora. La consideraríamos como algo pertinente, dada la identificación de una frecuente característica de enaltecer y valorizar el español, con la intención de resaltar la



importancia de la lengua mediante razones subjetivas, más asociadas a un sentido de estética y a sentimientos supuestamente ligados a amor, pasión.

Puesto que para los participantes el español habría sido importante por haberlos permitido acceder a alternativas laborales y académicas, frente a imposibilidades y frustraciones o simplemente por haberlos permitido, de manera instrumental, cumplir con exigencias únicamente circunstanciales: si fuera el español absolutamente fruto de un amor, como por ejemplo podría serlo un matrimonio: ¿Qué esperar de una pareja que quiere a uno por algo que le hizo el otro y no por quien es en verdad?

Incluso a modo de comparación, creeríamos que si fuera con el inglés, considerando su prestigio y las cuestiones de poder involucradas en ello, quedaría difícil averiguar si sus aprendientes le otorgarían mayor relevancia por una considerable inmersión en el idioma o por una eminente presión del medio.

Pero teniendo en cuenta una conexión efímera de los estudiantes con culturas hispanas, así como una tenue relación con las mismas, rasgos evidentes de la ausencia de un vínculo intrínseco entre los estudiantes y el español: ¿Sabrían los participantes qué lengua en realidad habrían estudiado? O en otras palabras, ¿Sabría la pareja con quién en realidad se habría casado?

Además, ¿Tendrían estos participantes una clara noción de la existencia de saberes interculturales esenciales requeridos por el mundo hispano? Es decir, ¿Tendrían ellos una visión nítida de un conjunto de patrones lingüísticos y culturales, estrechamente relacionados con el acto de aprender una lengua diversa cultural y lingüísticamente, como el español?

Dado el panorama, quizá podríamos afirmar que cuando finalmente superadas las vallas circunstanciales y las frustraciones o cuando alcanzados los objetivos profesionales y académicos, el matrimonio con el español tal vez terminara en divorcio.

## **8. Conclusiones**

Respecto a qué factores habrían marcado las construcciones identitarias de estos estudiantes brasileros de ELE, habríamos identificado que aspectos contextuales relacionados con un desprestigio del español en Brasil, evidenciados por creencias de que sería una lengua esencialmente “fácil” y de conocimiento no absolutamente necesario, además de una lengua de “segunda opción”, es decir, de elección circunstancial y de no mucha importancia, habrían intervenido directamente en dos rasgos identitarios centrales e interconectados: la renegociación de las identidades sociales y la ausencia de un vínculo intrínseco con la lengua española.

Respecto al primer rasgo citado, cabría añadir que las nuevas identidades sociales ligadas al estudio del español habrían estado mediadas, principalmente, por motivaciones instrumentales, como por ejemplo: laborales y académicas. Hecho por lo cual es válido afirmar que la negociación de la relevancia del español no habría sido un aspecto identitario generado por el aprendizaje del español como lengua extranjera en sí mismo, sino algo que habría estado aparentemente relacionado con los nuevos roles sociales asumidos y a la vez asociados al aprendizaje del español.

En otras palabras, los estudiantes sí habrían otorgado mayor importancia tanto a la lengua española, como a su aprendizaje, tras las experiencias relatadas y analizadas, pero este cambio

identitario se habría dado por razones extrínsecas a la lengua española, como por la superación de impedimentos y frustraciones asociada al estudio del español, así como por el establecimiento de su aprendizaje como de importancia instrumental, para cumplir con roles académicos y laborales.

Es decir, la negociación de la relevancia de la lengua española no habría ocurrido por una adquisición de nuevos saberes generados por una profunda inmersión en la lengua española y esto también estaría relacionado con el segundo de los dos rasgos identitarios centrales citados anteriormente: la ausencia de un vínculo intrínseco entre los participantes y la lengua española.

Así pues, considerando que cada individuo es fruto de un contexto y que no existiría en él una sola identidad, sino varias, absolutamente cambiantes y que coexistirían muchas veces de forma contradictoria dentro de cada uno (Norton, 1997), habríamos podido determinar, mediante la identificación de lo anteriormente expresado, que a pesar de expresar aprecio por la lengua española, los estudiantes brasileños habrían, en alguna medida, asimilado el desprestigio del español en su país natal.

Además, no habríamos podido identificar en los cambios identitarios, aspectos que a su vez hubieran demostrado un vínculo consustancial de estos estudiantes con la lengua española, puesto que cuestiones tanto lingüísticas como culturales habrían influido en la ausencia de un vínculo consustancial entre los participantes y el español.

Acerca de cuáles aspectos habrían determinado la relación de los aprendientes brasileños con culturas hispanas, respecto a los participantes cuyos procesos de aprendizaje ocurrieron mayormente en Brasil, habríamos registrado una conexión efímera con culturas de comunidades hispanohablantes y la ausencia de una identidad dialectal clara en español, como evidencias de

una tenue relación con la cultura hispana. En igual sentido, habríamos reconocido una idea de lo hispano frecuentemente asociada a estereotipos, tanto lo relativo a la lengua, como lo relacionado con la cultura.

La causa de los frágiles vínculos de los estudiantes, tanto con la lengua como con la cultura hispana, como antes mencionado, estaría básicamente asociada a una influencia del contexto, por las cuestiones de desprestigio del español en el entorno brasilero citadas inicialmente en este apartado<sup>47</sup> y respecto a eso, valdría la pena resaltar algo considerable. La identificación de un caso discrepante, una brasilera que vivió en España por siete años, nos habría ayudado a diferenciar los influjos provenientes de cada contexto en los procesos de aprendizaje descritos, sobre todo mediante la tematización de los datos, para así apoyar nuestras conclusiones al respecto.

Por tanto, respecto a exactamente qué influjo habría tenido el estudio del español en la construcción identitaria de estos aprendientes, citamos que el aprendizaje de la lengua española les habría posibilitado a los estudiantes renegociar sus identidades sociales e igualmente invertir en sus imágenes comunitarias, por razones circunstanciales, mediadas por motivaciones esencialmente instrumentales, sobre todo académicas y laborales.

En cuanto a un impacto en lo concerniente al modo de actuar y pensar, supuestamente ocasionado por el aprendizaje del español, no habríamos podido identificar claramente cambios identitarios o la incorporación en sus identidades L2 de rasgos provenientes de cosmovisiones

---

<sup>47</sup> Nos referimos a las creencias de que sería una lengua esencialmente “fácil” y de conocimiento no absolutamente necesario, además de una lengua de “segunda opción”, es decir, de elección circunstancial y de no mucha importancia.

del mundo hispano, generados por procesos de aprendizaje de la lengua española mayormente llevados a cabo en Brasil.

### **8.1 Limitaciones del estudio y prospecciones investigativas**

Dentro del carácter cualitativo del presente estudio, el cual nos ha permitido co-construir significados importantes con los 6 aprendientes sobre las implicaciones identitarias del aprendizaje del español, es relevante también destacar alguna limitaciones de la investigación. La primera de ellas tiene que ver precisamente con el número de participantes.

Es válido afirmar que no hemos podido trabajar con un grupo mayor de participantes, conforme lo previamente detallado entre las páginas 113 y 116, algo que en alguna medida quizá hubiera podido contribuir de forma positiva a la investigación. Sin embargo, cabría resaltar que no ha sido nuestro objetivo tejer análisis y conclusiones con un foco primordial en el alcance, dado el paradigma cualitativo de la investigación. En ese sentido, en acuerdo con lo anteriormente expresado<sup>48</sup>, recalcamos no ser la estructura cualitativa en ningún sentido limitante, en comparación con el paradigma cuantitativo, puesto que son abordajes distintos, con rasgos distintos y objetivos distintos. Lo cualitativo nos ha permitido ingresar a un territorio tan novedoso como movedizo, con las herramientas adecuadas, que a su vez nos posibilitaron profundizar en lo concerniente a la búsqueda por respuestas a la pregunta de investigación.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Nos referimos a los ítems 6.1 y 6.7 del marco metodológico, referentes respectivamente al paradigma y diseño de la investigación y al análisis de los datos.

<sup>49</sup> Para todos los detalles respecto tanto al paradigma y diseño elegidos, como acerca de la elección por el abordaje cualitativo, acudir a los respectivos apartados, en el marco metodológico, el ítem 6.1 y el 6.7.

Respecto al número de participantes, sería posible afirmar que el momento de pandemia y el uso del ambiente virtual para la recolección de datos podrían haber intervenido en la tasa de asistencia, en comparación con el número de personas que de alguna forma pudieron visualizar el enlace del cuestionario, primer instrumento utilizado. En contraposición, el número de participantes (seis) nos permitió considerable profundización en los transcurso identitarios, con el mayor detalle posible.

Acerca de los perfiles de los participantes, sería importante recalcar la diversidad de los perfiles involucrados, provenientes de distintos lugares de Brasil, de diferentes edades y realidades e igualmente procedentes de contextos variados de enseñanza de español, lo que nos habría permitido una visión diversificada hacia el objeto de estudio.

De la misma forma, afirmaríamos ser relevante haber promovido sus participaciones en sus ambientes naturales, por lo que resaltaríamos ser este un aspecto positivo del ambiente virtual, dado que de esta manera podrían haber estado libres de influencias ajenas a sus contextos de aprendizaje, lo que a su vez habría agregado rigor a la investigación.

Por lo que se refiere a perspectivas investigativas que se podrían desprender de este estudio, por no haber sido posible identificar cambios identitarios originados por los procesos de aprendizaje analizados por razones intrínsecas a la lengua española, creeríamos relevante la idea de investigar el tratamiento de la cultura en las aulas de clase de español en Brasil y sobre todo, examinar cómo los docentes fomentan y desarrollan estrategias didácticas respecto al desarrollo de la competencia intercultural.

---

Desde nuestro punto de vista, esto resultaría relevante, en el sentido de buscar comprender hasta qué punto los procesos de enseñanza de español en Brasil podrían o no reforzar estereotipos y en alguna medida mantener ideas contextuales asociadas a cuestiones de desprestigio, como las ideas centrales exteriorizadas en el presente estudio, de que sería el español una lengua “fácil” y de “segunda opción”, es decir, de elección circunstancial y no muy necesaria.

En esa misma línea, creeríamos que mediante estas propuestas, sería posible diseñar un panorama aún más representativo de la relación de estudiantes brasileños con la cultura hispana y así entonces rediscutir el abordaje que se da a la enseñanza de la lengua española en el país que detiene el segundo mayor número de estudiantes en el mundo, lo que precisamente se hará en el apartado subsiguiente.

## **8.2 Aportes e implicaciones en el ámbito de ELE**

Respecto al proceso de análisis, valdría la pena afirmar que el examen de las construcciones identitarias mediante el análisis temático, nos habría permitido comprender consistentemente los procesos de aprendizaje del español y sus implicaciones. Además, la utilización de tres instrumentos y el establecimiento de cuatro etapas análisis, nos habrían posibilitado abordar en detalle los transcurso identitarios en cuestión y establecer un análisis tanto profundo como criterioso, en consonancia con el objeto de estudio.

En cuanto a la propuesta de investigación, resaltaríamos haber cumplido con una idea novedosa, que a su vez habría aportado tanto al campo de los estudios de ELE en Brasil, como de modo general.

Acerca de posibles aportes en lo concerniente al campo de ELE de forma general, destacaríamos la importancia de reconocer las construcciones identitarias como un aspecto sobresaliente en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo por la posibilidad de comprender los estudiantes como seres complejos, con una multiplicidad de identidades y directamente influenciados por el contexto.

Entender los aprendientes como seres complejos nos habría parecido relevante en el sentido de no encasillar a los individuos bajo visiones maniqueístas de que responderían de forma preestablecida a las diferentes situaciones involucradas en los contextos de enseñanza. Es decir, sustentamos que es importante reconocer las identidades como fluidas y que los rasgos atribuidos a cada aprendiente o la forma cuya la cual actúan, no serían definitivos y esto nos permitiría, en cuanto docentes, un diferente manejo del proceso de enseñanza.

Nos referimos a prácticas didácticas con foco en el sujeto, pero tanto a partir de sus peculiaridades como desde sus identidades relacionadas con los contextos en los cuales se ve involucrado, sean sociales, culturales, lingüísticos, etc.

El hecho de que en cada individuo coexisten distintas identidades, muchas veces contradictoriamente, nos permitiría, en cuanto profesores, considerar diferentes influjos en los procesos de aprendizaje y por consiguiente la identificación de problemáticas y características provenientes de los más variados ámbitos de la vida del aprendiente, además del reconocimiento del sujeto como parte de un todo y en consecuencia de eso, influenciado por el contexto.



En el caso de este grupo de estudiantes brasileiros, por ejemplo, respecto a los procesos de aprendizaje desarrollados en Brasil, mediante el análisis de las construcciones identitarias, habríamos identificado dificultades en lo referente al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del español. Así pues, creeríamos que esto estaría, en alguna medida, relacionado con ideas contextuales ligadas a un desprestigio del español, visto como una lengua de importancia instrumental, “fácil” (por una supuesta y excesiva cercanía lingüística) y de “segunda opción”, esto es, de elección circunstancial y no plenamente necesaria.

Igualmente, pensamos que lo mencionado en el párrafo anterior se relacionaría con las probables contribuciones de esta investigación al escenario de ELE, específicamente en Brasil. Por lo que sería válido afirmar haber ocurrido una contribución en cuanto a una profundización en la relación de estudiantes brasileiros con el español.

De manera que, con miras a fomentar debates con la intención de aportar al ámbito de ELE en Brasil, recalcaríamos la importancia de considerar en los procesos de enseñanza, la influencia de las cuestiones de desprestigio del español en el país, con el fin de superar estereotipos e ideas negativas hacia la lengua, que puedan de alguna forma intervenir en los procesos de aprendizaje.

Sustentamos como fundamental tener en cuenta las cuestiones de desprestigio mencionadas previamente<sup>50</sup>, para la enseñanza del español en Brasil, puesto que, como antes citado, habrían estas influenciado creencias y actitudes de los aprendientes aquí analizados, hacia la lengua objeto.

---

<sup>50</sup> Las ideas de que sería una lengua esencialmente “fácil” y de conocimiento no absolutamente necesario, además de una lengua de “segunda opción”, es decir, de elección circunstancial y de no mucha importancia.

Así que, desde nuestra visión, los hallazgos descritos en el presente estudio habrían, en alguna medida, expuesto un panorama no muy positivo para el estudio de la lengua española en Brasil, a la vez que habrían también corroborado las representaciones contextuales abordadas a lo largo de toda la investigación. De la misma forma, resaltamos la consciencia de los aprendientes investigados en lo referente a las ideas contextuales acá discutidas.

Precisamente por ello, constatar que estudiantes de español brasileiros hayan sido influenciados, de alguna forma y en alguna medida, por las referidas ideas desprestigosas, aunque casi siempre de forma inconsciente, nos parece considerable e indicaría un camino a seguir.

En definitiva, creeríamos relevante destacar la significación del desarrollo de la competencia intercultural en los procesos de aprendizaje de estudiantes brasileiros, con la intención de hacer justicia a la diversidad lingüística y cultural de la lengua española. Sería posible afirmar que es fundamental que en el aula de clase haya una relación de igualdad entre culturas, donde se vean implicadas tanto la cultura materna, como la(s) cultura(s) meta(s), con miras a superar ideas negativas y estereotipos, sin olvidarse de considerar las problemáticas en cuanto al desprestigio del español en Brasil.

Sin embargo, reconocemos la grandiosidad del reto. Podría resultar algo inconveniente, en el aula de clase, reconocer aspectos contextuales negativos referentes a la lengua, pero pensamos que dar de espaldas al problema, al parecer, no sería la mejor salida.

Hace décadas, en Brasil, se habría explotado una visión algo “negacionista” (según nuestra opinión) en donde el español habría sido, fundamentalmente, víctima de políticas públicas y la

“ley del español”<sup>51</sup>, como antes expresado, habría sido considerada la causante tanto del cielo, como del infierno.

No obstante, nos habría parecido evidente que la cuestión esencial sería un cambio de perspectiva hacia la lengua, en el cual fuera posible reconocer y considerar las ideas de desprestigio, creencias y actitudes negativas y/o estereotipadas hacia la lengua, con el fin de buscar superar el rol que tendría actualmente el español en Brasil, para así combatir la enfermedad en la causa y no únicamente en los síntomas.

Se concluye que el español, en Brasil, al parecer es visto sustancialmente como una lengua instrumental, de no mucha importancia y los hallazgos del presente estudio podrían, en alguna medida y de cierta forma, tanto corroborarlo como demostrarlo. De modo que nos habría parecido primordial, para los procesos de enseñanza desarrollados en este territorio, mediante prácticas didácticas, sobre todo con base en la interculturalidad, evidenciar a los aprendientes brasileros que el español no es un idioma únicamente instrumental, sino una lengua regida por una gran diversidad de patrones lingüísticos y culturales y que, de la misma forma, su aprendizaje exige la asimilación de saberes interculturales esenciales para una efectiva interacción con el mundo hispano.

---

<sup>51</sup> Nos referimos a la Ley n° 11.161 de 5 de agosto de 2005 (conocida en el medio docente como la “ley del español”), que garantizaba la enseñanza del español como obligatoria en la educación media y que fue revocada en 2016, a través de la Medida provisoria 746 de 22 de septiembre.

## 9. Referencias

- Aderaldo, M. F. (2019). *Cien años de la enseñanza 'institucional' de la lengua española en Brasil* [Archivo en pdf]. <https://espanholuece.wixsite.com/lepetitprince/post/cien-a%C3%B1os-de-la-ense%C3%B1anza-institucional-de-la-lenguaespa%C3%B1ola-en-brasil>
- Aguilar Stewart, J. (2010). Using e-Journals to Assess Students' Language Awareness and Social Identity During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 43 (1), 138-159.
- Alarcón, L. Barros, E. (2008). *La interculturalidad en la enseñanza de ELE* [Archivo en pdf]. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/berlin\\_2008/07\\_alarcon-barros.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf)
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andión, M. A. (2008). Modelo, estándar y norma...: conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26.
- Andión, M. A. (7-10 de septiembre de 2016). *Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo: consideraciones sobre la variación y variedad del español-LE/L2* [Estudios teóricos y prácticos]. Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE. Universidad de La Rioja, La Rioja, España.

- Andión, M. A. Da Silva, B. R. V. (2019). Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 29-43.
- Areiza, R., Cisneros, M. y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. ECOE Ediciones.
- Areizaga, E. O. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, (11-12), 157-170.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Armendáriz, F. J. L. Román, N. A. C. (2016). La relación entre comunidades imaginadas e inversión en alumnos multilingües. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 25, 103-117.
- Ávila, S. R. (2-5 de octubre de 2002). *Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE* [Comunicación]. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Benítez, P. (2008). *Lengua y cultura en la clase de ELE. Pero ¿qué cultura debemos enseñar en Brasil?* [Archivo en pdf].  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2008/01\\_benitez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/01_benitez.pdf)

- Bezerra Ferreira, J. G. (2020). *Cenário da língua portuguesa no Mercosul: o caso da Argentina, do Paraguai e do Uruguai* [Archivo en pdf].  
<https://www.saece.com.ar/relec/revistas/17/art8.pdf>
- Bitencourt, T. V. (2013). Identidade lingüística y currículo de língua portuguesa. *Revista Horizontes*, 31 (2), 7-14.
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Braun, V. Clarke, V. (2013). Thematic Analysis. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/267623311\\_Thematic\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/267623311_Thematic_Analysis)
- Bucholtz, M. Hall, K. (2004). Language and identity. En Duranti, A. (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394). Blackwell Publishers Inc.
- Butzge, C. A. (2018). *Português e espanhol como línguas de integração no Mercosul e seu ensino na fronteira Argentina-Brasil* [Archivo en pdf].  
[http://www.letramagna.com/artigos\\_23/artigo45\\_23.pdf](http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo45_23.pdf)
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence: a review of learning theories. *Revista L. Sercu (Ed.) Intercultural competence*, 1, 53-67.
- Cantos, M. G. Llorca, M. C. M. (2012). *¿Por qué mi tortilla no sabe a España?: Interculturalidad y malentendidos culturales en el aula de E/LE: el caso del español y el alemán* [Archivo en pdf].

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27339/1/TFM\\_maria\\_garcia\\_cantos\\_version\\_para\\_publicacion.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27339/1/TFM_maria_garcia_cantos_version_para_publicacion.pdf)

Celada, M. T. Rodrigues, F. S. C. (2005). *El español en Brasil: actualidad y memoria* [Archivo en pdf]. [https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion\\_espanol/brasil\\_espanol\\_memoria.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/brasil_espanol_memoria.pdf)

CONSEJO DE EUROPA 2002. (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Coronel-Molina, S. M. (2005). *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*. Abya Yala.

Corros Mazón, F. J. (2002). Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de ELE. *Revista Forma*, 4, 119-136.

Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), 269-283.

Davies, B. Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43-63.

Diccionario de términos clave de ELE. (s.f.). Variedades lingüísticas. En Centro virtual cervantes. Recuperado el 01 de julio de 2020, de <https://www.wordreference.com/denicion/inmunosupresor>

- Dominguez, M. A. C. (2013). *As representações identitárias de um grupo de professores de Língua Espanhola: a sua formação e trabalho profissional* [Archivo en pdf].  
<https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/As-Representa%C3%A7%C3%B5es-Identit%C3%A1rias-de-um-Grupo-de-Professores-de-L%C3%ADngua-Espanhola-A-Sua-Forma%C3%A7%C3%A3o-e-Trabalho-Profissional-Maria-Antonia-Carballo-Dominguez.pdf>
- Duff, P. A. Uchida. Y. (1997). The Negotiation of Teachers' Sociocultural Identities and Practices in Postsecondary EFL Classrooms. *Tesol quarterly*, 31 (3), 451-486.
- Dubeau, G. (2011). *La identidad autóctona y el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas de Hispanoamérica: el caso de Ecuador* [Archivo en pdf].  
<https://core.ac.uk/download/pdf/55648151.pdf>
- Fernández Núñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* [Archivo en pdf].  
[https://www.academia.edu/7572064/\\_C%C3%B3mo\\_analizar\\_datos\\_cualitativos](https://www.academia.edu/7572064/_C%C3%B3mo_analizar_datos_cualitativos)
- Ferreira, A. P. N. Leite, M. R. B. (2018). “Aqui hablamos portuñol”? Propaganda turística e “vontade de verdade” sobre o conhecimento de língua espanhola no Brasil. *Revista Investigações*, 31 (2), 280-301.
- Gasteratou, S. (2020). Exploring the Construction of Identities in Written Humorous Narratives by L2 Learners of Greek. *Tertium Linguistic Journal*, 5 (1).
- Genc, B. y Bada, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5



(1), 73-84.

Goettenauer, E. (2005). Espanhol: língua de encontros. En Sedycias, J (Ed.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro* (pp. 61-70). Parábola Editorial.

Goodenough, W. H. (1975). Cultura lenguaje y sociedad. En Kahn, J.S (Ed.), *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 157-248). Anagrama.

Guervós, J. S. (2010). *Comunicación e intercultural* [Archivo en pdf].

[https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/112890/DLE\\_SantiagoGuervosJ\\_comunicacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/112890/DLE_SantiagoGuervosJ_comunicacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad?. En Buenfi l, R. N (Ed.), *Los márgenes de la educación* (pp. 227-254). Plaza y Valdés Editores.

Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Editorial Alianza.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGraw Hill.

Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad, evolución de un término. *Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85.

Iglesias Casal, I. (1997). *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación* [Archivo en PDF].

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0461.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0461.pdf)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Estimativas da população.

Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>

Instituto Cervantes. (2018). El español una lengua viva. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf)

Kanno, Y. Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2, (4), 241-249.

Kramsch, C. (1991). Culture in Language Learning: a view from the United States. En De Bot, K., Ginsberg, R.B, y Kramsch, C. (Ed.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 217-240). John Benjamins Publishing Company.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.

Lopes, P. A. (2018). *Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas – uma intervenção crítica* [Archivo en pdf].

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/35017>

Malinovsky, B. (1975). El concepto de cultura: textos fundamentales. En Kahn, J.S (Ed.), *La ciencia de la cultura* (pp. 85-127). Anagrama.

Marques, E. A. (2008). *Creencias y actitudes de profesores brasileños en formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española* [Archivo en pdf].

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0605.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0605.pdf)

- Martínez Matos, H. Mora, E. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. *Boletín de Lingüística*, 20, (29), 85-101.
- MATOS, F. G. (2009). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. Parábola Editorial.
- Miquel, L. Sans, N. (2004). *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua* [Archivo e pdf].  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montes Giraldo, J. J. (1995). La identidad de las regiones colombianas reflejadas en la lengua. *Estudios de literatura y cultura colombianas y de lingüística afro-hispánica*. Peter Lang.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno Fernández, F. (17-20 de noviembre de 2004). *Lengua e identidad* [Mesa redonda]. Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española, Universidad del Rosario, Rosario, Argentina.
- Moreno, Fernández. F. (2008). *Principios de lingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2009). El español en Brasil. En: Sedycias, J (Ed.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 14-34). Parábola Editorial.

Morgan, B. (1997). Identity and Intonation: Linking Dynamic Processes in an ESL Classroom.

*Tesol quarterly*, 31 (3), 431-450.

Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible.

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 461-479.

Neta, N. F. A. (2013). *¡El español era tan fácil y ahora se ha vuelto tan difícil! Un estudio sobre*

*las motivaciones de profesores de ELE en formación y egresados para la elección de*

*Letras con Español* [Archivo en pdf].

Níkleva, D. G. Muñoz, F. J. R. (2015). *Los estereotipos culturales y la imagen de España en el*

*mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera*

[Archivo en pdf].

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0755.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0755.pdf)

Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *Tesol quarterly*, 31 (3),

409-429.

Norton, B. Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language*

*Teaching*, 44, 412-446.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2018). A Broken Social Elevator?

How to Promote Social Mobility. Recuperado de: [https://www.oecd.org/social/broken-](https://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm)

[elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm](https://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm)

- Paraquett, M. (2011). O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. En Mendes, E (Ed.), *Diálogos interculturais. Ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 49-70). Pontes Editores.
- Paraquett, M. Silva Junior, A. C. (2019). O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da lei do espanhol. *Revista Abehache*, 15, 69-84.
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 45-75.
- Pérez, J. C. (1994). *Lenguaje y contexto: su implicación teórica*. Cátedra.
- Pizarro, A. (2004). Hispanoamérica y Brasil: encuentros, desencuentros, vacíos. *Acta literaria*, (29), 105-120.
- Ríos, A. (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/didactica\\_inmigrantes/rios05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios05.htm)
- Santos, E. M. P. (2017). *Intercultura e globalização nas aulas de espanhol do ensino básico sergipano: identidades de professores e alunos desse contexto escolar* [Archivo en pdf]. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8210>
- Schmetz, V. (2013). *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español: implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil* [Archivo en pdf]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:641854/FULLTEXT01.pdf>

- Sousa, G. N. (2007). *Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola* [Archivo en pdf].  
[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/publico/TESE\\_GREICE\\_NOBREGA\\_SOUSA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/publico/TESE_GREICE_NOBREGA_SOUSA.pdf)
- Sutherlin, L. D. (2014). *El componente cultural: sus influencias en la creación de una identidad L2 y la adquisición de español como segunda lengua* [Archivo en pdf].  
<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/5586/THESIS.Lindsey.Sutherlin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Toledo, S. H. (2012). Diferencias entre Cuestionario y Encuesta. Recuperado de  
<http://uvsfajardo.sld.cu/diferencia-entre-cuestionario-y-encuesta>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Michigan University.
- Trujillo Sáez, F. (2005). *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua* [Archivo en pdf].  
<https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>
- Valencia, M. M. A. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones* [Archivo en pdf].  
<https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>

- Vain, P. D. (2011). La ética en la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 14-23.
- Viúdez, F. C. (2-5 de octubre de 2002). *Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües* [Comunicación]. Actas del XIII Congreso ASELE. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Xavier, R. Y. S. Pontes, C. N. O. Meniconi, F. C. Feitosa, D. S. (2020). A lei nº 13.415/2017 e o apagamento da disciplina de língua espanhola dos currículos das escolas públicas de Alagoas. *Educte: Revista Científica do IFAL*, 11 (1), 1426-1438.
- Zambrano, C. W. (2009). *La lengua: espejo de la identidad* [Archivo en pdf].  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/27675/articulo19.pdf;jsessionid=D682FDA7852CDA6FDA54B26810B2432A?sequence=1>

## 10. Apéndice

### 10.1 Tablas

#### 10.1.1 Tabla A1: Ejemplo de cómo se categorizaron los datos (el tema 1 con las respectivas unidades de registro codificadas a través del cuestionario)

Nueva identidad social	
Nuevas oportunidades a causa del aprendizaje de español	La construcción de un nuevo “yo profesional”
haber podido tener esa experiencia allí me abrió muchas puertas de vuelta a Brasil ( <b>Isabel</b> )	Dar clases de español ( <b>Isabel</b> , sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)
Conocer y crear vínculos con personas de otras nacionalidades, hispanohablantes o no ( <b>Martín</b> , sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)	Me parece atractiva porque en el presente momento estudio Letras- Espanhol ( <b>Martín</b> , al explicar por qué le parece atractiva la lengua española)
Al elegir el español, conseguí viajar, hablar y comprender sin esfuerzo ( <b>Ariadna</b> , al explicar porque aprendió español)	después, vi la oportunidad de una licenciatura ( <b>Ariadna</b> , al explicar porque aprendió español)
posibilidad para buscar nuevos espacios, nuevos empleos, nuevos destinos, nuevas habilidades ( <b>Ariadna</b> )	Oportunidades laborales ( <b>Miguel</b> , al especificar porque aprendió español)
Oportunidades académicas ( <b>Lynn</b> , al especificar porque aprendió español)	Usarlo en el trabajo ( <b>Alexandra</b> , sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)



<p>Por ser cercano al portugués, sabía que con poco tiempo de estudio podría alcanzar un nivel capaz de abrirme puertas, a diferencia de idiomas como inglés o francés (<b>Alexandra</b>, al explicar porque aprendió español)</p>	<p>Aunque no tenga mucha relación con la cultura propiamente dicha de los países hispanohablantes, hoy doy clases de español. Así que su importancia es relativa para mí (<b>Alexandra</b>, sobre la importancia que tiene el español y sus respectivas culturas en su vida)</p>
<p>hacer amigos (<b>Miguel</b>, sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)</p>	<p>Soy estudiante de doctorado y necesito tener al menos 2 idiomas, ya tengo inglés, elegí español (<b>Lynn</b>)</p>
<p>amigos obtenidos por cuenta del español (<b>Miguel</b>, al explicar la importancia que tiene la lengua española y sus respectivas culturas en su vida)</p>	<p>Además del ocio, utilicé la lengua para escribir resúmenes para revistas científicas (<b>Lynn</b>, sobre la importancia que tiene el español y sus respectivas culturas en su vida)</p>
<p>Es agradable para la comunicación y nos abre muchas puertas (<b>Alexandra</b>, al explicar porque le parece atractiva la lengua española)</p>	<p>Escribir resúmenes de artículos científicos (<b>Lynn</b>, sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)</p>
<p>Oportunidades académicas (<b>Miguel</b>, al especificar porque aprendió español)</p>	<p>Oportunidades laborales (<b>Alexandra</b>, al especificar porque aprendió español)</p>
<p>Como ya escribí, la lengua me posibilitó vivir algunas experiencias en mi vida que yo no tendría de otra manera (<b>Miguel</b>, sobre la importancia que tiene el español y sus respectivas culturas en su vida)</p>	
<p>ser traductor en un evento (<b>Miguel</b>, sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)</p>	
<p>Hacer nuevas amistades con personas a quién le gusta el español (<b>Martín</b>, sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)</p>	

<p>Hoy yo tengo amigos de países hispanohablantes, yo puedo mantener contacto con ellos por cuenta del español y yo pude conocerlos por cuenta del español (<b>Miguel</b>)</p>	
<p>A mi me encanta viajar y conocer nuevas personas y tuve mejores experiencias en mi vida por saber otros idiomas, incluyendo el español (<b>Miguel</b>, al explicar el porqué de haber aprendido español)</p>	
<p>ser invitado para voluntariado en México (<b>Miguel</b>, sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)</p>	
<p>hacer contactos (<b>Miguel</b>, sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)</p>	
<p>Ayudar a hispanohablantes que no consigan comunicarse bien en Brasil (<b>Isabel</b>, sobre una de las 5 cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir)</p>	

*La Nueva identidad social y su categorización*

**10.1.2 Tabla A2: Temas referentes a los aspectos evidenciados mediante los tres instrumentos (cuestionario, historia de vida y entrevista), descritos en orden decreciente de citación por número de participantes y unidades de registro**

	Temas	Participantes que lo citaron	Unidades de registro	Códigos contenidos
	Nueva identidad social	6	80	2
	Afectaciones en la identidad dialectal en español	6	38	2
	Negociación de la relevancia de la lengua española	6	36	2
	Tenue relación con la cultura hispana	5	79	2
	Ausencia de motivaciones interculturales ligadas al interés por la lengua española	5	52	2
Total	5	6	285	10

*Los temas y sus respectivos números de unidades de registro consideradas para el análisis*

## 10.2 Instrumentos de recolección de datos

### 10.2.1 Primer instrumento: cuestionario

# La influencia del aprendizaje de español como lengua extranjera en la construcción identitaria de aprendientes brasileiros

Nos gustaría invitarlo(la) a participar en esta investigación, que tiene como objetivo general identificar la influencia del aprendizaje de español como lengua extranjera en la construcción identitaria de aprendientes brasileiros. En esa misma línea, la investigación pretende indagar sobre el perfil de estudiantes brasileiros de ELE (español como lengua extranjera) y cómo se da su relación con la lengua y con su respectiva comunidad de habla. Esta investigación tiene como finalidad la conclusión de la Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua, del Instituto Caro y Cuervo, organismo del Ministerio de Cultura de Colombia, con sede en la ciudad de Bogotá.

En particular, usted está siendo invitado(a) por su perfil como estudiante de español, de nacionalidad brasileira. Para poder participar en esta investigación, es importante que esté en algún tipo de proceso de formación en la lengua española y estar calificado en alguno de los niveles objetivos de esta investigación: B1, B2, C1 o C2, aunque se encuentre momentáneamente sin clases, dado el contexto actual de pandemia. Es importante aclarar que su participación es voluntaria y que no es obligación aceptar esta invitación.

Si acepta participar en este estudio, su participación consistirá en lo siguiente:

1. Contestar a este cuestionario.
2. La posibilidad de que se le solicite escribir un texto narrativo sobre su proceso de aprendizaje y relación con la lengua española. Para ello, se le entregaría una guía para el desarrollo de esta actividad.
3. Si usted participa en la escritura del texto narrativo, también sería invitado a una entrevista virtual de aproximadamente 30 minutos, en la que se hablaría en detalle sobre sus experiencias como estudiante de español.

**\*Obligatorio**

## Confidencialidad

Toda la información recogida en este estudio será confidencial y será divulgada solo bajo su permiso o las leyes colombianas. Los archivos y documentos no serán reproducidos o publicados sin su permiso en ninguna circunstancia. Los datos recogidos serán tratados únicamente por el estudiante investigador con fines académicos y, por lo tanto, no hay ningún riesgo asociado. Todos los datos para el análisis serán anonimizados. Al entregar los resultados de la investigación, no se van a revelar los nombres reales de ningún participante.

En caso de tener cualquier duda relacionada con la investigación, contactar a:

Ivan Fiuza Medeiros Filho  
[ivanfiuza@hotmail.com](mailto:ivanfiuza@hotmail.com)  
 (85) 987293920 (WhatsApp)

## Consentimiento informado

Al proporcionar mis datos, declaro que estoy informado(a) sobre el uso que se dará a la información que suministraré, y unívoca y expresamente otorgo mi consentimiento para que se utilice con propósitos académicos en el desarrollo

lengua extranjera en la construcción identitaria de aprendientes brasile Instituto Caro y Cuervo (Bogotá, Colombia).

Durante el estudio y después de éste, tendré derecho a formular todas las preguntas que crea conveniente sobre el tema y a que éstas me sean contestadas satisfactoriamente. Asimismo, tendré derecho a que me sean comunicados los resultados de la investigación de la cual fui partícipe.

Queda totalmente establecido que podré retirarme del estudio en el momento en que lo decida, sin tener que dar razón alguna y sin ninguna clase de consecuencias. Mi colaboración no implica participación en ningún tipo de programa de asistencia.

1. Si autoriza el uso de sus datos, por favor, escriba a continuación: su nombre completo, cédula de identidad, e-mail y WhatsApp: \*

---



---



---



---



---

2. En igual sentido, escriba por favor su ciudad de nacimiento, su ciudad de residencia, su nivel de español e institución de estudio: \*

---



---



---



---



---

3. \*

---

*Ejemplo: 7 de enero de 2019*



## Cuestionario

Muchas gracias por haber aceptado participar en este estudio y por haber aceptado contestar este cuestionario. Por favor, lea con atención a cada enunciado, esté atento a los límites de líneas para las respuestas cuando indicado, además, conteste de acuerdo con su experiencia de vida y preferiblemente en español.

4. 1) ¿Qué piensa usted de la lengua española? (máximo 5 líneas) \*

---

---

---

---

---

4. 2) ¿Por qué aprendió español? En esta pregunta es posible marcar cuantas respuestas le parezcan adecuadas. \*

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Obligación
  - Necesidad
  - Interés personal
  - Oportunidades laborales
  - Oportunidades académicas
  - Viajes
  - Relacionarse con hispanohablantes
  - Cercanía con el portugués
  - Rechazo al inglés
  - Gusto por la música
  - Gusto por el cine
  - Gusto por la literatura
  - Gusto por producciones de la televisión
  - Gusto por producciones de plataformas de streaming
- Otros:  \_\_\_\_\_

5. 2.1) Considerando las opciones marcadas en la pregunta anterior, explique en hasta 5 líneas, por favor: \*

---

---

---

---

---

6. 3) En este momento, ¿qué tan atractiva le parece la lengua española? \*

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Nada atractiva
- Poco atractiva
- Considerablemente atractiva
- Muy atractiva

4. 3.1) Teniendo en cuenta la respuesta a la pregunta anterior, explique, por favor (hasta 2 líneas). \*

---

---

---

---

---

5. 4) Además de la lengua, ¿ha tenido intereses culturales hacia comunidades hispanohablantes? Explique, por favor (máximo 5 líneas). \*

---

---

---

---

---

---

6. 5) ¿Qué tan familiarizado se siente usted con culturas de comunidades hispanohablantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nada familiarizado  
 Poco familiarizado  
 Considerablemente familiarizado  
 Muy familiarizado

7. 5.1) Explique brevemente, por favor (máximo 2 líneas). \*

---

---

---

---

---



4. 6) ¿Qué importancia tiene la lengua española y sus respectivas culturas en su vida? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nada importante
- Poco importante
- Considerablemente importante
- Muy importante

5. 6.1) Explique su respuesta a la pregunta anterior, en un máximo de 5 líneas, por favor. \*

---

---

---

---

---

6. 7) Donde el 1 es la más importante y el 5 la menos importante, ordene y escriba entre una y cinco cosas que hablar español le posibilita hacer o vivir. \*

---

---

---

---

---

4. 8) El español tiene muchas variedades dialectales, es decir, formas de hablar de diferentes localidades, como por ejemplo el español de Bogotá, de Madrid, de Buenos Aires, etc. ¿Sabría decir con cuál variedad aprendió español?, ¿Usted considera que habla una variedad específica de español?, ¿cuál? \*

---

---

---

---

---

5. 9) ¿Tiene preferencia por alguna variedad de español específica? Explique, por favor. \*

---

---

---

---

---

6. 10) ¿Quiere agregar algún otro comentario relacionado con lo que para usted representa haber aprendido español como lengua extranjera? \*

---

---

---

---

---

---

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

### 10.2.2 Segundo instrumento: historia de vida



#### Historia de vida como aprendiente de español como lengua extranjera

Muchas gracias por haber aceptado participar en este estudio y por haber aceptado escribir una narración sobre sus experiencias como aprendiente de español como lengua extranjera. Las siguientes son algunas pautas que le ayudarán a describir sus experiencias en su proceso de aprendizaje. Para cumplir con esta tarea, a continuación, encontrará una serie de indicaciones para que considere a lo largo de su narración. Por favor, trate de escribir su relato como una historia que está contando sobre su vida. Hemos incluido unos elementos para que se guíe en la escritura, pero no dude en mencionar cualquier otro aspecto que considere pertinente incluir. Toda la información proporcionada se utilizará únicamente con fines de investigación. De esta manera, su identidad será completamente confidencial. Cabe resaltar que sería muy importante que escribiera su historia de vida de la manera más detallada posible. **Solicitamos que preferentemente la escritura sea hecha en español, sin embargo, usted puede hacerla en portugués.** Resaltamos que analizar el nivel de conocimiento de la lengua no es el foco de esta investigación, de modo que cualquier error lingüístico que eventualmente pueda surgir, no deberá ser motivo de preocupación.

**1.** Para empezar, es importante que se presente y cuente la historia de cómo llegó a aprender español y sobre las motivaciones y/o circunstancias. Cuente, por favor, con detalles, sobre los factores que influyeron en este interés y los momentos importantes que usted resaltaría, respecto a toda su historia de aprendizaje de esta lengua.

**2.** En la segunda parte, podría relatar, con el mayor detalle posible, cómo se describe usted como estudiante y hablante de español. Se apreciaría que pudiera referirse a las ideas que tiene sobre este idioma, sus variedades dialectales (formas de hablar de diferentes localidades), los grupos sociales o personas que hablan esta lengua, los aspectos culturales que resaltaría sobre el mismo. Después de esto, por favor cuente sobre qué tan identificado se siente con la lengua o variedades del español (de España, Colombia, Argentina, etc.) y las razones por las cuales lo considera de esa manera. También podría contar por favor si estas identificaciones producen alguna relación de afecto con grupos lingüísticos, culturales o sociales. Agregue si encuentra conveniente algún ejemplo o anécdota que ilustre su experiencia.

**3.** Finalmente, sería importante que describiera si el hecho de aprender español ha tenido alguna influencia en su manera de relacionarse con la cultura de su país o incluso con culturas extranjeras.

**4.** Por último, por favor mencione cualquier otro aspecto sobre su proceso de aprendizaje de español y lo que ha significado para usted que considere relevante pero que todavía no ha mencionado y, si le parece pertinente, incluya un título para su historia.

5. La historia de vida deberá ser escrita en este mismo archivo. Al terminar, podrá enviarla a [ivanfiuza@hotmail.com](mailto:ivanfiuza@hotmail.com)

### 10.2.3 Tercer instrumento: entrevista



#### Protocolo de entrevista

(para lectura del entrevistador, durante la sesión virtual)

#### Introducción

Esta entrevista forma parte de la investigación en la que aceptaste participar, titulada: “La influencia del aprendizaje de ELE en la construcción identitaria de aprendientes brasileiros”, tesis de grado de la Maestría en Enseñanza de Español Como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, del Instituto Caro y Cuervo, organismo del Ministerio de Cultura de Colombia, con sede en Bogotá. Una vez más, garantizamos que toda la información proporcionada aquí será confidencial y que se usará solo con fines investigativos. Si autorizas, nos gustaría grabar la entrevista para examinarla con más efectividad. **¿Autorizas que sigamos con esta grabación?**

La entrevista podrá durar alrededor de 40 minutos y **las preguntas serán hechas en español, aunque si quieres, podrás contestarlas en portugués**. Además, la entrevista será dividida en dos secciones y nos gustaría abordar temas previamente citados a lo largo de las demás etapas en las

que participaste. Sin embargo, podemos abordar cualquier otra situación que pueda surgir a medida que se desarrolle la conversación. En igual sentido, abordaremos cuestiones referentes a tu historia con el español, tus impresiones respecto a la lengua y a culturas de comunidades hispanohablantes, además de temas relacionados con el rol que tendría la lengua española en Brasil.

**Nombre del entrevistado:**

**Fecha: / Hora:**

**Lugar:**

**Ocupación: / Edad:**

**1. Ampliación sobre aspectos de tu historia como aprendiente de español.** En esta primera parte de la entrevista, conversaremos sobre algunos temas que abordaste en tu historia de vida. En igual sentido, nos gustaría que contestaras algunas preguntas relacionadas con eso y que, siempre que sea posible, nos brindes ejemplos o anécdotas vividas que complementen tus respuestas. Si acaso en algún momento, ahora o más adelante, no quede comprensible lo preguntado, no dudes en pedir que sea repetida la pregunta.

**1.1 La carrera en lengua española.** Empezaste tu historia contándonos que haces una licenciatura en lengua española, pero que anteriormente intentaste otras carreras como Biología y Psicología. ¿Qué otras carreras más intentaste? En igual sentido, nos gustaría que contaras más respecto a por qué decidiste hacer una licenciatura en español y si te ves satisfecho con esta elección.

**1.2 Ideas sobre el español previas al proceso de aprendizaje.** Según narraste, de niño y adolescente, tomaste clases de español en la escuela. Sin embargo, afirmaste que estas clases no te gustaban, las tomabas por obligación e incluso afirmaste que antes del primer viaje a Argentina, tenías prejuicios en relación con la lengua. Quisiera que narraras cómo eran esas clases, por qué no te gustaban y especialmente, por qué, en aquel momento, el español te parecía raro, molesto, no veías sentido en estudiarlo y de la misma forma, qué prejuicios tenías.

**1.3 El punto de giro: el primer viaje a Argentina.** En 2017, en un viaje a Argentina con tu madre, tuviste una buena experiencia y aparentemente todo te encantó allá. De la misma forma, expresaste sorpresa, en cierto grado, porque antes el mundo hispano no te generaba interés. ¿Lograrías recordar algún momento o algo en específico, durante este viaje, que te hizo cambiar de opinión y sentirse atraído por aquel lugar o quizá por la lengua española? Además, cuentan en detalle, por favor, cómo fue tu experiencia con el español, si hubo más situaciones marcantes, de pronto alguna anécdota...

**1.3 El segundo viaje a Argentina: el intercambio.** Aún en 2017, volviste a Argentina para hacer un intercambio en el cual cumplías con un trabajo voluntario. Cuéntanos, por favor, qué trabajo ejercías, qué intenciones tenías en hacer el intercambio y qué buscabas con esta experiencia, además de los aspectos más marcantes.

**1.3.1** Dado que empezaste a tomar clases formales de español, es decir, en una escuela, apenas cuando volviste del intercambio (según lo expresado en tu historia), ¿podrías

decirnos por qué decidiste hacer un intercambio donde tenías que ejercer un trabajo voluntario, en lugar de irse a Argentina para estudiar español?

**1.3.2** ¿Por qué te fuiste a vivir en Argentina sin haber estudiado español?

**1.3.3** ¿Cuánto tiempo te quedaste en Argentina? Además, ¿dónde y con quiénes viviste?

**1.4 El rol de la cultura en la relación con el español.** Mencionaste en tu historia, sentir una conexión con Argentina. ¿De dónde vendría esta conexión? Cuéntanos más sobre ella.

**1.4.1** Según citaste en tu historia, el español te abrió los ojos para la cultura de las otras personas, de manera general. ¿En qué sentido?

**1.4.2** También expresaste que aprender español te estimuló a conocer otras culturas y que te es agradable conectarse con diferentes culturas a causa de este factor de motivación. ¿Conseguirías explicar por qué te llevó a eso el español?

**1.4.3** ¿Con qué otras culturas te conectaste, conociste o de pronto te interesaron, luego de sentirse estimulado por la experiencia con el español?

**1.5 La relación con el español en la actualidad.** Al final de tu narración, nos contaste que el español logró traspasar tus prejuicios y adentró tu corazón. ¿De qué forma cargas el español en el corazón? Cuéntanos cómo te sientes hoy respecto a la lengua y adónde residiría el afecto en esta relación.



**1.5.1** El español, según lo que mencionaste, tanto en respuesta al cuestionario escrito, como en la historia de vida, te ha permitido conocer muchas personas, hacer amigos. ¿Qué importancia tiene eso en tu vida? (conocer personas, hacer amigos, crear lazos sociales) y qué relevancia tendría el español en ello?

**1.5.2** Escribiste en tu historia que aprender español te motivó a aprender otros idiomas. ¿Por qué? ¿Estudias otras lenguas, además de inglés y español?

**1.6 El español y sus variedades.** Para concluir lo referente a tu historia de vida con el español, nos gustaría que contestaras las siguientes preguntas sobre la diversidad lingüística del español y que, siempre que sea posible, nos brindes ejemplos o anécdotas vividas que complementen tus respuestas.

**1.6.1** A pesar de la conexión que afirmas tener con Argentina, nos narraste que perdiste el acento porteño. ¿Por qué crees que ocurrió esto?

**1.6.2** Respecto a variedades de español, mencionaste sentir aprecio por la argentina, por la mexicana y por la española. ¿Conseguirías explicar qué es lo que especialmente te gusta en cada una de las tres?

**1.6.3** Puesto que sería esta una de las variedades de español por las que afirmas tener aprecio, ¿qué rasgos marcantes del español hablado en México podrías citar?

**1.6.4** En respuesta al cuestionario escrito, clasificaste tu forma de hablar español como una mezcla entre el español de España y el de Latinoamérica. ¿Por qué?

**1.6.5** Ya que los citas, ¿qué sería un español latinoamericano?, ¿qué rasgos tendría?

**2. Indagaciones sobre la lengua española en Brasil.** En esta que es la última parte de la entrevista, haremos preguntas generales respecto a rol del español en el entorno brasilero, no necesariamente relacionadas con lo que expresaste en etapas anteriores de la investigación.

**2.1** ¿Cómo describirías el papel que tiene la lengua española hoy, en el contexto brasilero?, ¿Por qué?

**2.2** ¿Cuál crees que es la percepción de los brasileros acerca de la lengua española?, ¿Por qué?

**2.3** ¿Qué importancia le otorgan los brasileros a la interacción con pueblos hispanohablantes?, ¿Qué rol juega el español en esta interacción?

**2.4** ¿Crees que las ideas que tenías sobre el español, antes de aprenderlo, han cambiado a lo largo de tu proceso de aprendizaje?

### **Agradecimientos**

Para finalizar, ¿Habría algo que quisieras saber, alguna duda o aclaración que necesites, respecto a algo que haya llamado la atención, tanto en la entrevista como de manera general respecto a la investigación o incluso alguna curiosidad?

Ha sido un gusto, muchas gracias por haber dedicado un tiempo para contestar nuestras preguntas. Esta participación ha sido de gran valor para nosotros. Muchísimas gracias.