



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN UNA PERSPECTIVA
PLURILINGÜE EN CONTEXTOS TRANSFRONTERIZOS: EL
CASO DEL ESTADO DE ACRE, BRASIL**



MARISTELA ALVES DE SOUZA DINIZ

Directora: Dra. Dña. Paloma Castro Prieto

Valladolid, 2018



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN UNA PERSPECTIVA PLURILINGÜE EN CONTEXTOS TRANSFRONTERIZOS: EL CASO DEL ESTADO DE ACRE, BRASIL

Presentada por **Maristela Alves de Souza Diniz** para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Directora: Dra. Paloma Castro Prieto

Valladolid, 2018

Babel es tal vez una bendición misteriosa e inmensa. Las ventanas que abren una lengua dan a un paisaje único. Aprender nuevas lenguas es entrar en otros tantos mundos nuevos.
(George Steiner)

AGRADECIMIENTOS

*Sólo un exceso es recomendable en el mundo: el exceso de gratitud.
(Jean de la Bruyère)*

Pudiera externar mi gratitud a todas aquellas personas que han contribuido para que este trabajo se hiciera realidad expresándome con un Gracias, Grazie, Merci, Thank you, o en algunas de las lenguas indígenas que he podido apreciar en el contexto de frontera mientras desarrollaba esta investigación, con un yusulpayki o yusurupai. Pero he elegido expresar mi más profunda gratitud diciendo “muito obrigada”. Y no lo hago solamente porque así se dice en portugués y porque ésta es mi lengua materna, sino porque he tomado contacto con la reflexión que hace Antonio Novoa, el escritor portugués, sobre los niveles de gratitud.

Antonio Novoa, tras una lectura y análisis del Tratado Sobre Gratidão de São Tomás de Aquino, percibe la gratitud desde tres niveles:

- un nivel más superficial (considerado el nivel de reconocimiento, plan intelectual) cuando se dice “thank you”, en inglés o cuando se dice “zu danken”, en alemán.*
- un nivel intermedio (en el sentido de ser grato) cuando se dice gracias, en español; cuando se dice “grazie”, en italiano o cuando se dice “merci”, en francés.*
- y un nivel más profundo (en el sentido de que se está vinculado, comprometido a establecer y seguir el diálogo con el otro) en este plan se agradece solamente en portugués cuando se dice “muito obrigado(a)”.*

Así, a mi directora, la Dra. Dña. Paloma Castro Prieto, debo decirle muito obrigada. Me siento vinculada a usted, comprometida, agradecida, por toda la generosidad, motivación, paciencia y dedicación prestadas a mí. Sus contribuciones me permitieron alcanzar un alto grado de conocimiento, pero, sin duda alguna, considero que su mayor aportación en mi vida ha sido la de permitirme crecer como ser humano convirtiéndome en una persona más reflexiva, respetuosa y tolerante.

A mis amigos, Eva, Henry y Viviana, quienes han convertido las largas horas de trabajo en la oficina del CETIE más placenteras. Mi muito obrigada a los tres por sus

generosas contribuciones, por las palabras de aliento, por el apoyo y cariño de siempre.

A los profesores y alumnos que aceptaron colaborar en esta investigación concediendo entrevistas, participando de los grupos focales y a los que me permitieron observar sus clases, muita obrigada.

Al Programa Erasmus Mundus – Babel, muito obrigada. Agradezco por el apoyo financiero lo cual me ha permitido realizar el sueño de estudiar fuera de mi país. También extendo mi muito obrigada a la Universidad de Valladolid por abrir sus puertas y recibirme como alumna en el programa de doctorado.

A la Universidad Federal de Acre, mi Universidad de origen, mi muito obrigada por brindarme la posibilidad de ausentarme durante estos cuatro años para dedicarme exclusivamente a mis estudios de doctorado.

A mi familia, mi marido Israel, muito obrigada. Obrigada por acompañarme, por la fuerza, por el cuidado y atención prestados de forma ilimitada durante estos cuatro años. A mi pequeña Selena Cristina, más que decir muito obrigada, debo pedirle perdón por privarla de mi compañía durante sus primeros añitos.

Finalmente, mi más profundo obrigada se dirige al Señor mi Dios que me ha mantenido firme en mi propósito, que ha sido mi aliento y ha permitido, durante todo este tiempo, que yo estuviera rodeada de personas que creyeran en mí, que me apoyaran incondicionalmente en todo momento.

Maristela Alves de Souza Diniz

PRESENTACIÓN

La presente investigación se titula **La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del Estado de Acre, Brasil**, y corresponde a la Tesis Doctoral la cual hemos realizado en el marco del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid para la obtención del título académico de Doctora, bajo la dirección de la Dra. Dña. Paloma Castro Prieto.

Este trabajo lo hemos situado desde el ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y se inscribe en la problemática de la enseñanza con la finalidad de contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en un contexto transfronterizo, en concreto en el Estado de Acre – Brasil.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	i
-------------------	---

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1 – LA DIVERSIDAD DE LENGUAS Y CULTURAS: UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR.....	5
1.1. Hacia una definición del concepto de diversidad.....	7
1.2. La diversidad de lenguas y culturas desde el ámbito disciplinar de la Antropología: hacia una concepción de cultura.....	10
1.3. La interacción en un contexto de diversidad lingüístico-cultural desde el ámbito disciplinar de la Psicología Social.....	14
1.3.1. La interacción como proceso fundamental en la (re) construcción de los significados para el individuo.....	15
1.3.2. La interacción en la (re)construcción de la identidad.....	16
1.3.3. La alteridad: reconociendo la existencia del otro.....	18
1.4. La diversidad de lenguas desde el ámbito disciplinar de la Lingüística.....	19
1.4.1. El contacto de lenguas desde una perspectiva lingüística.....	20
1.4.2. Los fenómenos lingüísticos resultantes del contacto de lenguas.....	22
1.4.2.1. Las interferencias/transferencias lingüísticas.....	22
1.4.2.2. La alternancia de códigos.....	23
1.4.2.3. Los préstamos lingüísticos.....	24
1.4.2.4. La interiorización de un sistema lingüístico: la interlengua.....	25
1.5. La diversidad desde el ámbito disciplinar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	26
1.5.1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos e identidad.....	26
1.5.2. La Didáctica de la Lengua y la Literatura: configuración y objeto de estudio	30

CAPÍTULO 2 – LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LENGUAS Y CULTURAS EN LA PERSPECTIVA DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EUROPEA Y EN LOS ÁMBITOS INSTITUCIONALES Y EDUCATIVOS.....35

2.1. La atención a la diversidad de lenguas y culturas en la política educativa del Consejo de Europa.....37

2.1.1. El plurilingüismo en la política educativa del Consejo de Europa.....38

2.1.2. Multilingüismo y plurilingüismo: definición conceptual de los términos.....41

2.1.3. La competencia plurilingüe y pluricultural.....43

2.1.4. Elementos que vinculamos al concepto de plurilingüismo.....45

2.2. La atención a la diversidad de lenguas y culturas: fundamentos de la educación plurilingüe y pluricultural.....51

2.2.1. La lengua desde la perspectiva del plurilingüismo.....51

2.2.2. La enseñanza de lenguas desde la perspectiva del plurilingüismo.....55

2.2.3. El aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del plurilingüismo.....58

2.3. Investigaciones sobre el plurilingüismo: una visión desde los documentos, en los contextos de aprendizajes de lenguas y en la formación del profesorado de lenguas.....62

2.3.1. Investigaciones sobre el planteamiento del plurilingüismo en los documentos europeos.....63

2.3.2. Investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas y plurilingüismo.....63

2.3.3. Investigaciones sobre la formación del profesorado de lenguas y plurilingüismo.....65

CAPÍTULO 3 – LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN EL CONTEXTO DEL MERCOSUR, BRASIL Y EN EL ESPACIO TRANSFRONTERIZO DEL ESTADO DE ACRE.....69

3.1. La atención a la diversidad lingüístico-cultural: el contexto del Mercosur.....71

3.1.1. El Sector Educativo del Mercosur y la atención a las lenguas y culturas.....71

3.1.2. Acciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Mercosur.....76

3.2. La enseñanza de lenguas: el contexto de Brasil.....79

3.2.1. La atención a las lenguas extranjeras en Brasil.....79

3.2.2. La enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil: De la Ley n. 11.161 a la Ley n. 13.415.....	83
3.2.3. La atención a las lenguas indígenas en Brasil.....	87
3.3. Características de un contexto transfronterizo: el caso del contexto transfronterizo - Estado de Acre, Brasil.....	90
3.3.1. Sobre el concepto de contexto transfronterizo y sus características.....	91
3.3.2. Espacio e interacciones en el contexto transfronterizo del Estado de Acre: una mirada desde la perspectiva histórico-geográfica.....	92
3.3.3. Las interacciones transfronterizas en el Valle del Acre: una mirada desde el ámbito de la Antropología y de la Sociolingüística.....	96

PARTE II

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4 – EL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	105
4.1. De la delimitación del problema a la definición de los objetivos de la investigación.....	107
4.1.1. La delimitación del problema.....	107
4.1.2. El objeto de estudio y los objetivos de la investigación.....	109
4.2. El planteamiento teórico-metodológico de la investigación.....	110
4.2.1. La definición del paradigma de investigación: el método interpretativo-cualitativo.....	111
4.2.2. La investigación etnográfica: el análisis de una realidad social.....	113
4.2.3. El enfoque de la investigación: la etnografía en educación.....	116
4.2.4. Técnicas empleadas en la recogida de datos.....	117
4.2.4.1. La observación.....	118
4.2.4.2. Las entrevistas.....	121
4.2.4.3. Los grupos focales.....	122
4.2.4.4. El análisis documental.....	123
4.2.5. La delimitación de la técnica de análisis: el análisis de contenido.....	124
4.3. El contexto de indagación. Descripción del contexto escolar en el espacio transfronterizo.....	125
4.3.1. Breve panorama histórico de los centros educativos.....	126

4.3.2. Breve panorama histórico de la oferta de lenguas en los centros educativos.....	130
4.4. Los participantes de la investigación: la selección de informantes.....	132
4.4.1. Los criterios de inclusión.....	136
4.4.2. Los criterios de exclusión.....	137

CAPÍTULO 5 – LA RECOGIDA, ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS.....139

5.1. Consideraciones previas a la recogida, organización y presentación de los datos.....	141
5.2. El acceso al campo de investigación.....	141
5.3. Instrumentos de recogida de datos de campo.....	143
5.3.1. La entrevista individual.....	144
5.3.1.1. El diseño de la entrevista individual a los profesores.....	144
5.3.1.2. La aplicación de las entrevistas individuales a los profesores..	145
5.3.2. La entrevista grupal.....	149
5.3.2.1. El diseño de la entrevista grupal a los profesores.....	149
5.3.2.2. La aplicación de los grupos focales a los profesores.....	152
5.3.2.3. El diseño de la entrevista grupal a los estudiantes.....	153
5.3.2.4. La aplicación de los grupos focales a los estudiantes.....	156
5.3.3. La observación.....	158
5.3.3.1. El diseño de la parrilla de observación.....	158
5.3.3.2. La elaboración de los informes de observación.....	161
5.4. Recogida de datos documentales.....	164
5.5. La organización y presentación de los datos.....	167
5.6. Establecimiento y definición de categorías de análisis.....	169

CAPÍTULO 6 – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: LOS PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL CONTEXTO TRANSFRONTERIZO DEL ESTADO DE ACRE EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE.....179

6.1. De los planteamientos didácticos en el aula de lenguas a las percepciones del profesorado y del alumnado con respecto a la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas.....	182
6.1.1. La Gestión de la comunicación en el aula.....	183
6.1.1.1. La Gestión de la interacción.....	183
6.1.1.2. La Gestión de los malentendidos.....	196
6.1.1.3. La Gestión de la mediación.....	198
6.1.1.4. La Gestión de la negociación.....	204
6.1.1.5. Las percepciones de los docentes con respecto a la Gestión de la comunicación en el aula.....	208
6.1.2. La Gestión de los repertorios lingüístico-culturales.....	208
6.1.2.1. La Gestión de la diversidad lingüística.....	209
6.1.2.2. La Gestión de la diversidad cultural.....	222
6.1.2.3. La Gestión de actitudes hacia la diversidad.....	226
6.1.2.4. La Gestión del entorno diverso y plural.....	229
6.1.2.5. Las percepciones de los docentes con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales.....	231
6.1.3. La Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.....	232
6.1.3.1. La Gestión de la motivación.....	232
6.1.3.2. La Gestión del aprendizaje consciente.....	239
6.1.3.3. La Gestión del aprendizaje autónomo.....	243
6.1.3.4. La Gestión de la colaboración.....	246
6.1.3.5. Las percepciones de los docentes con respecto a la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.....	248
6.2. La atención a la dimensión plurilingüe en los documentos oficiales para la enseñanza de ELE en el Estado de Acre.....	249

6.2.1. Los elementos de la dimensión plurilingüe en los documentos con respecto a la Gestión de la comunicación en el aula.....	249
6.2.2. Los elementos de la dimensión plurilingüe en los documentos con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales.....	251
6.2.3. Los elementos de la dimensión plurilingüe en los documentos con respecto a la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.....	256
6.2.4. Elementos de la dimensión plurilingüe presentes en los documentos oficiales del Estado de Acre analizados.....	259
CAPÍTULO 7 – DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	261
7.1. El potencial del contexto transfronterizo educativo del Estado de Acre–Brasil para una enseñanza de ELE plurilingüe.....	263
7.2. Pautas para integrar la dimensión plurilingüe en los documentos oficiales.....	271
7.3. Limitaciones y potencialidades de la investigación.....	275
7.4. Perspectivas futuras.....	277
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	281
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	303
ANEXOS.....	305

INTRODUCCIÓN



Las interrelaciones que se generan entre comunidades y pueblos por los efectos de la globalización han marcado un cambio sustancial en la forma de pensar y actuar de los individuos en el mundo moderno. Las huellas de la globalización se muestran en las inevitables interacciones entre las personas que se encuentran dispersas en varias partes del globo.

Esta nueva forma de organización social ha impulsado reflexiones respecto al modo de interactuar con otros en este nuevo entorno global caracterizado por la diversidad de lenguas y culturas. El reto de abordar una mejor convivencia con los demás requiere que los individuos desarrollen unas competencias que les permitan desenvolverse con éxito en dichos entornos. Entre estas competencias se encuentra la lingüística con una orientación hacia la comunicación y la interacción basada en el entendimiento mutuo, el respeto y la cooperación.

Los contextos de frontera se han caracterizado desde siempre como espacios globalizados donde los individuos que participan en estos espacios establecen una dinámica social y construyen constantemente redes de relaciones, ignorando las fronteras físicas que son de por sí prácticamente imperceptibles.

Los desplazamientos de personas o cruces en la frontera contribuyen a establecer una interconexión entre comunidades formando una sola corporación transfronteriza. Los individuos transfronterizos construyen un contexto peculiar y el propio contexto los va caracterizando. Por consiguiente, el sujeto transfronterizo se caracteriza como disímil y dinámico con una identidad rizoma¹, es decir, una identidad inminentemente plural e imprevisible.

Reconociendo el contexto transfronterizo como un micro espacio de globalización y, por lo tanto, peculiar por su propia definición, nuestra inquietud se orienta hacia la educación que se lleva a cabo en estas zonas, especialmente la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

¹Empleamos el término identidad rizoma basándonos en el concepto de raíz rizoma de Glissant (2005) cuando define la cultura antillana.

Partimos de la premisa de que este contexto, en el cual se movilizan diversas lenguas y culturas, es un espacio favorecedor para el desarrollo de competencias que permitan una mayor interacción entre los individuos. Creemos en un modelo de educación que reconozca las múltiples lenguas y culturas y el valor de cada una de ellas, es decir, la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural orientada hacia lo que nos une (Huntington, 2015).

El aprendizaje de lenguas y culturas se convierte, pues, en una demanda inmediata. Pero no basta con aprender a hablar otra(s) lengua(s) o conocer aspectos culturales de una u otra lengua/cultura. En realidad, necesitamos aprender sobre el otro y con el otro, de ahí que se hace imprescindible una enseñanza-aprendizaje de lenguas con una orientación que valore la diversidad de lenguas y culturas permitiendo a los estudiantes una mayor apertura y tolerancia hacia la diversidad existente para, sobretodo, comprenderse a sí mismo.

Nuestra investigación se sitúa en un contexto de alta diversidad lingüístico-cultural, un contexto transfronterizo en concreto, el Estado de Acre en Brasil. Se trata de un espacio en el que diversas lenguas y culturas están en contacto al converger las fronteras de tres países: Brasil, Perú y Bolivia.

En este contexto se aprecia un acercamiento de lenguas y culturas. En el medio natural conviven por un lado, las lenguas oficiales que son el portugués y el español, por otro lado, el “portuñol” que es una mezcla empleada por los habitantes de este contexto fronterizo para interactuar, y finalmente las lenguas de los pueblos indígenas que habitan la frontera entre Brasil, Perú y Bolivia. En el medio educativo, se suman a estas lenguas el inglés como lengua extranjera y la lengua cavineña como lengua originaria, para el caso de las escuelas de Bolivia.

Con la finalidad de analizar el potencial que ofrece este contexto transfronterizo para promover una enseñanza de lenguas eficaz, acudimos al concepto europeo de dimensión plurilingüe que nos ofrece un planteamiento de enseñanza de lenguas orientado hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. Es a través de este reconocimiento como desde las directrices europeas se plantea una enseñanza de lenguas orientada hacia el desarrollo de una competencia plurilingüe.

Entendemos que nuestro contexto transfronterizo ofrece este potencial enriquecedor por la coexistencia de la diversidad de lenguas y culturas, diversidad que consideramos necesaria reconocer por constituir uno de sus elementos identitarios. En este sentido, entendemos que una enseñanza-aprendizaje de lenguas orientada hacia el desarrollo de unas capacidades en la perspectiva del plurilingüismo podrá contribuir a un mayor enriquecimiento lingüístico y cultural en el estudiante que participa en dicho contexto. De este modo, la enseñanza de lenguas aportaría una formación de individuos más conscientes y respetuosos capaces de convivir en esta realidad plural.

Vinculamos la noción de plurilingüismo con otros conceptos asociados tales como translanguaging, intercomprensión e interculturalidad al situarnos en un contexto multilingüe y multicultural donde las prácticas lingüísticas no se limitan exclusivamente al uso de una u otra lengua dependiendo del contexto, sino que son prácticas que se desarrollan en un proceso de (co)construcción de nuevos significados. Los individuos que participan de un contexto transfronterizo hablan su lengua y son capaces de entender la(s) otra(s) lengua(s) presentes en el entorno natural, por lo que la comunicación es eficaz. Si el éxito de las interacciones se produce en el medio natural marcado por la diversidad donde los individuos ponen en funcionamiento su competencia plurilingüe, nos cuestionamos por qué en el medio educativo la enseñanza de lenguas no aprovecha este potencial del entorno y del individuo para unos planteamientos educativos que generen aprendizajes más conscientes en esta perspectiva.

Este cuestionamiento surge a partir de nuestras reflexiones derivadas de la experiencia como sujeto participante de un espacio transfronterizo y de las indagaciones que, a lo largo de la trayectoria profesional, como profesora de español he venido realizando en este contexto, fruto de una inquietud por conocer las relaciones que se establecen entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y el contexto transfronterizo marcado por la diversidad de lenguas y culturas.

Esta inquietud profesional se ha visto reforzada por una búsqueda intelectual en la que se ha podido percibir una ausencia de estudios centrados en este contexto transfronterizo, al tratarse de una zona aislada geográficamente y, por lo tanto, fuera de los grandes focos de investigaciones. Es pues, la escasez en la literatura sobre esta

temática y sobre esta región lo que constituye, igualmente, un elemento motivador para realizar este estudio.

Así pues, abordamos esta investigación situándonos en el contexto educativo del contexto transfronterizo del Estado de Acre, Brasil, y centrándonos ante la problemática de atender a una dimensión plurilingüe en la educación lingüística; problemática que circunscribimos mediante los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Qué planteamientos didácticos contribuyen al desarrollo de la competencia plurilingüe?
- 2) ¿Qué percepciones tiene el profesorado y el alumnado del contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil, Cobija – Bolivia e Iñapari – Perú con respecto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo?
- 3) ¿Incorporan los documentos oficiales curriculares de enseñanza de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil referencias hacia el desarrollo del plurilingüismo?
- 4) ¿Qué medidas pueden tomarse para integrar el plurilingüismo en la enseñanza de lenguas de un contexto transfronterizo?

Ante estos interrogantes, y considerando la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas como factor de mejora de la calidad y eficacia de la educación lingüística en un contexto transfronterizo, nos planteamos como finalidad de esta investigación, contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil. Para ello, establecemos como objeto de estudio: *la incorporación en contextos transfronterizos de una dimensión plurilingüe en los planteamientos didácticos de la enseñanza de lenguas.*

El trabajo de investigación que constituye esta Tesis Doctoral con título **La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del Estado de Acre, Brasil** se sitúa desde ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura dentro del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Facultad de Educación y Trabajo Social en la Universidad de Valladolid.

Planteamos esta investigación en torno al siguiente objetivo general: indagar en el contexto educativo transfronterizo del Estado de Acre, Brasil para conocer su potencial en la perspectiva plurilingüe de la enseñanza de lenguas.

Se desprende de este objetivo general, los siguientes objetivos específicos:

- 1) Establecer los aspectos teóricos y conceptuales en torno a la dimensión plurilingüe de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- 2) Observar y conocer los planteamientos didácticos de la enseñanza de lenguas en contextos transfronterizos identificando las percepciones del profesorado y del alumnado del Estado de Acre – Brasil respecto a la atención a la dimensión plurilingüe en la enseñanza de lenguas.
- 3) Identificar en los documentos oficiales curriculares del Estado de Acre – Brasil los elementos relacionados con la dimensión plurilingüe de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- 4) Establecer pautas orientadas a incorporar la dimensión plurilingüe en los planteamientos didácticos y curriculares del Estado de Acre.

Esta Tesis Doctoral está estructurada en dos partes: una primera, en la cual plasmamos los aspectos teóricos de la investigación, que corresponden los tres primeros capítulos; y, una segunda parte, en la cual abordamos los aspectos metodológicos de la investigación, que comprende los cuatro capítulos siguientes. Cerramos el documento con las referencias bibliográficas y los anexos.

En el Capítulo 1, *La diversidad de lenguas y culturas: una visión transdisciplinar*, acudimos a referentes teórico-conceptuales relativos a la diversidad de lenguas y culturas y que abordamos desde una visión transdisciplinar. Indagamos en el ámbito de la Antropología para conocer cómo se concibe la diversidad de lenguas y culturas y la definición que nos ofrece de cultura; desde el ámbito de la Psicología Social, abordamos los conceptos de interacción, identidad y alteridad; desde el ámbito de la Lingüística abordamos el contacto de lenguas y los fenómenos lingüísticos resultantes de él; y desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura nos situamos en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de lenguas focalizando nuestra atención en aquellos que contemplan una atención a la diversidad lingüístico y cultural.

En el Capítulo 2, *La atención a la diversidad de lenguas y culturas en la perspectiva de la política lingüística europea y en los ámbitos institucionales y educativos*, nos situamos en la perspectiva europea para indagar en el concepto de plurilingüismo. Por un lado, acudimos a las políticas educativas del Consejo de Europa que contemplan la atención a la diversidad lingüístico-cultural desde la perspectiva de la educación plurilingüe. Por otro lado, y con el fin de conocer con mayor profundidad los planteamientos de la educación plurilingüe, hacemos un recorrido teórico-conceptual en torno a los conceptos de plurilingüismo, competencia plurilingüe y fundamentos de la educación plurilingüe.

En el Capítulo 3, *La atención a la diversidad lingüística y cultural en el contexto del Mercosur, Brasil y en el espacio transfronterizo del Estado de Acre*, nos situamos en el contexto educativo en el que situamos esta Tesis Doctoral. Para ello, en primer lugar, acudimos a la normativa que rige los planteamientos educativos de Brasil. Desde el contexto general de Mercosur analizamos las acciones orientadas hacia la atención a la diversidad lingüístico-cultural que afectan a los países que conforman el bloque. Desde el contexto específico de Brasil, analizamos la oferta de las lenguas extranjeras en la Educación Básica a nivel estatal y en el Estado de Acre, a nivel regional, así como las normativas oficiales que reglamentan la enseñanza-aprendizaje de dichas lenguas, prestando especial atención a la enseñanza del español y a las lenguas indígenas en este contexto. En segundo lugar, nos situamos en el contexto transfronterizo del Estado de Acre, describiendo las características de dicho contexto en una perspectiva histórico-geográfica y antropológico-sociolingüística.

En el Capítulo 4, *El planteamiento metodológico de la investigación*, damos cuenta, en primer lugar, de la delimitación de la problemática, del objeto de estudio y de los objetivos que nos han servido de guía en el presente estudio. En segundo lugar, abordamos los referentes teórico-metodológicos que definen el paradigma de nuestra investigación así como el enfoque de investigación desde el que nos situamos. En este capítulo delimitamos la técnica de análisis y las técnicas empleadas en la recogida de los datos justificando la toma de decisiones realizada. Finalizamos con la descripción del contexto de indagación, con un breve recorrido histórico del contexto escolar y de la oferta de lenguas en los centros educativos, y con la descripción de la muestra con los criterios aplicados para su selección.

En el Capítulo 5, *La recogida, organización y presentación de los datos*, damos cuenta del proceso de recogida, organización y presentación de los datos que se llevó a cabo tanto en las escuelas situadas en la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia como en el análisis documental de los documentos oficiales. En un primer momento, describimos la toma de decisiones de acceso al campo y nuestra implicación en la recogida de los datos. En un segundo momento, abordamos los instrumentos de recogida de datos y la toma de decisiones que hemos llevado a cabo para su elaboración y, en un tercer momento, definimos nuestras categorías de análisis.

En el Capítulo 6, *Análisis e interpretación de los datos: los planteamientos didácticos de la enseñanza de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre en la perspectiva de la educación plurilingüe*, indagamos en las percepciones de los agentes y en los documentos oficiales curriculares del Estado de Acre – Brasil con el propósito de identificar aquellos elementos relacionados con la dimensión plurilingüe de la enseñanza-aprendizaje. El análisis se presenta articulado en torno a tres categorías, a saber: La gestión de la comunicación en el aula; La gestión de los repertorios lingüístico-culturales y La gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En el Capítulo 7, dedicado a la *Discusión de los resultados y conclusiones*, procedemos a realizar la triangulación de la información estableciendo una relación entre los elementos de la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre identificados en las percepciones de los agentes participantes en el aula y los elementos de la dimensión plurilingüe identificados en los documentos oficiales curriculares para la enseñanza de ELE en el Estado de Acre. De este modo, identificamos el potencial del contexto transfronterizo del Estado de Acre para la enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe. Concluimos el documento presentando unas pautas para integrar la dimensión plurilingüe en los documentos oficiales. En una perspectiva reflexiva, mostramos las principales limitaciones encontradas en esta Tesis Doctoral y presentamos las perspectivas futuras de investigación.

Finalizamos con las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo de la Tesis Doctoral, con el índice de tablas y figuras y los anexos.

Representamos en la Figura 1 el planteamiento general de la tesis que da cuenta de los elementos secuenciales del diseño de la investigación:

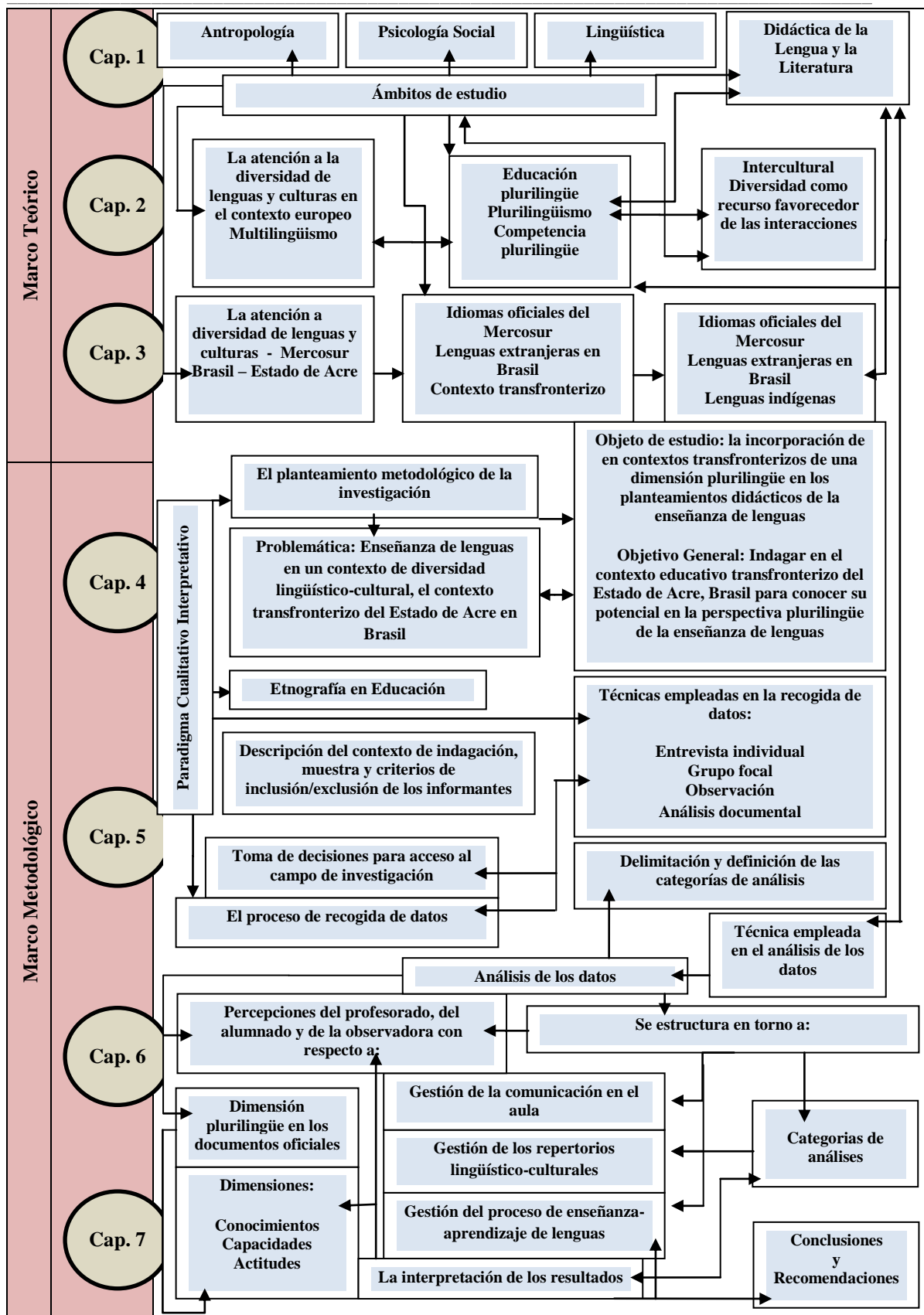


Figura 1. Planteamiento general de la Tesis Doctoral

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

*Pode falar 10 línguas, mas se não aceitar as diferenças vai continuar sendo bárbaro.
É bárbaro todo aquele que propõe, na sua teoria, a exclusão do outro. É civilizado, seja um índio
ianomâmi, ou um alemão, todo aquele que propõe a aceitação da existência do outro.*
(Leandro Karnal)

CAPÍTULO 1

LA DIVERSIDAD DE LENGUAS Y CULTURAS: UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR

E sentindo junto eu penso o que perturba o outro. Esse é um exercício fascinante.
(Leandro Karnal)

1.1. Hacia una definición del concepto de diversidad

La eminente necesidad de interactuar con los demás pone en evidencia la diversidad que existe en el mundo. Dialogar en esta diversidad está en el centro de las preocupaciones de los individuos. Ante esto, nos parece pertinente comprender qué es la diversidad y qué conceptos subyacen a este término.

La palabra “diversidad”, cuyo origen proviene del término *diversitas* del latín, está definido por la Real Academia Española, como algo que abunda, algo que se refiere a una gran cantidad de cosas diversas, distintas. Está asociada a términos como variedad, diferencia, abundancia, heterogeneidad, multiplicidad y pluralidad entre otros tantos sinónimos y, en nuestra percepción, el término así definido presenta una idea bastante general.

Asimismo, presentamos otras definiciones del término que a nuestro parecer se acerca más a la presentada en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002)² de la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (en adelante UNESCO), como algo que va más allá de las diferencias, que representa un recurso para organizar el diálogo. En este sentido, diversidad se asocia con posibilidad. Es decir, en la diversidad es posible el diálogo para el reconocimiento de la diferencia y multiplicidad de las cosas y de las personas. Así, se puede definir diversidad como:

- Legitimidad de la otra cosa y del otro como es y no como nos gustaría que fuera, como algo característico por su peculiaridad genuinamente humana.³
- Alude a la circunstancia de las personas de ser distintas y diferentes, dentro de la igualdad común que nos une.⁴

² Documento aprobado en la trigésima primera sesión de la Conferencia General de la UNESCO que se llevó a cabo en París, el 2 de noviembre de 2001.

³ Concepto tomado del Glosario1.

⁴ Concepto tomado del Glosario Prometeo – Universidad de Sevilla.

- Característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar [...].⁵

De hecho, es un término que acompaña a otros y adquiere nuevos significados, por lo que se puede hablar de diversidad cultural (la existencia de diferentes culturas compartidas por los individuos), diversidad lingüística (la variedad de lenguas que se habla en un entorno), diversidad biológica (la existencia de múltiples formas de vidas presentes en la biosfera), diversidad sexual (la existencia de variedad con respecto a la sexualidad del individuo), etc.

Dado que nuestra finalidad en este estudio es contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje del ELE en un contexto marcado por la diversidad de lenguas y culturas, situando el estudio en un contexto peculiar por su condición transfronteriza, el Estado de Acre en Brasil, nos centraremos, en primer lugar, en el concepto de diversidad cultural y luego en el concepto de diversidad lingüística para entender los fenómenos resultantes de situaciones en el cual varias lenguas están en contacto.

Es evidente que el término diversidad cultural se ha revestido de diferentes significados y conceptos asociados, tal y como ha ocurrido con el concepto de cultura que trataremos posteriormente. Con respecto a su significado, Kiyindou (2005) nos ofrece una concepción en la que en primer lugar se refiere “a la diversidad de un sistema cultural dado” y posteriormente a “un contexto de mestizaje social” (p. 48). Este autor entiende que el término diversidad cultural en cuanto a un sistema cultural dado, guarda relación con el término multiplicidad de culturas en un determinado sistema, mientras diversidad cultural en cuanto a un contexto de mestizaje social, guarda relación con el término cohabitación de culturas. Para él, la diversidad se define no tanto por oposición a homogeneidad sino por oposición a disparidad. Es, a la vez, la diversidad cultural, “sinónimo de diálogo y de valores compartidos” (p. 47).

Por otro lado, Aguado y Olmo (2009) aportan que la diversidad “es una constante humana y forma parte de la vida misma. Se define como proceso más que como categoría”. En las palabras de estas autoras: “lo que debería preocuparnos, lo que

⁵ Concepto tomado del Glosario de Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

debería hacer saltar las alarmas es la homogeneidad” puesto que “la heterogeneidad es la norma” (p.15).

Por su relevancia en el escenario actual, la diversidad cultural fue elevada a la categoría de patrimonio común de la humanidad tal como señala la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* de la UNESCO (2002). En este documento, además de reconocer la diversidad cultural como un valor de suma importancia para la apertura del diálogo, la compara, a nivel de importancia, con la biodiversidad para los seres vivos.

En este orden, la diversidad cultural es parte de los derechos humanos, por cuanto que en este documento se manifiesta que: “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana [...]” (p. 4) y está definida como:

[...] un principio organizador de la pluralidad cultural sostenible en las sociedades y a través de ellas. La diversidad cultural es mucho más que una lista abierta de diferencias o variaciones. Es un recurso para organizar un diálogo más productivo entre pasados pertinentes y futuros deseables. Como tal, no puede funcionar dentro de límites estrictamente nacionales, sino que ha de beneficiarse del diálogo entre sociedades, como ocurre con la globalización basada en la economía de mercado, que se beneficia del comercio a través de las fronteras (p. 13).

Desde esta perspectiva, la diversidad cultural es vista como un recurso, principio organizador capaz de establecer un diálogo entre cultura y desarrollo, dado que:

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria (p. 4).

La UNESCO aboga por un desarrollo sostenible que tiene como base los recursos de la diversidad como patrimonio cultural con una dimensión inmaterial.

Para Kiyindou (2005), esos recursos constituyen los valores compartidos que al mismo tiempo se desarrollan y evolucionan cuando se encuentran en contacto con otras culturas.

En lo que respecta a la noción del término diversidad cultural, de acuerdo con las aportaciones de este autor, nos direcciona a dos campos: por un lado, a uno que se refiere a “las artes y a las letras” y, por otro, a otro cuya “perspectiva es más sociológica o antropológica de la cultura” (p. 50). En aquel campo, el concepto está relacionado con

la “expresión cultural de una comunidad o de un grupo, engloba la creación cultural bajo todas sus formas” y en éste, “están los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (p. 50).

Nos orientaremos bajo la concepción de diversidad cultural en la perspectiva antropológica presentada por la UNESCO, puesto que comprendemos que la diversidad cultural es, en esta perspectiva, vista como un recurso capaz de promocionar el diálogo basada en acciones más tolerantes con la finalidad de promover el entendimiento entre los individuos.

1.2. La diversidad de lenguas y culturas desde el ámbito disciplinar de la Antropología: hacia una concepción de cultura

Para Aguirre (1997), la Antropología como ciencia de la cultura ha sido el soporte para comprender al hombre, y para Geertz (1992), está entre las finalidades de esta ciencia “ampliar el universo del discurso humano [...] y a descubrir el orden natural de la conducta humana” (p. 27).

Reflexionar sobre “el universo del discurso humano y de su conducta” en una sociedad marcada por el dinamismo acelerado impuesto por la globalización, implica, desde nuestro punto de vista, asumir una postura de constante reorganización y reconstrucción de conceptos.

Asimismo, para la comprensión del individuo ambientado en un contexto concreto marcado por la diversidad, enfocamos nuestra mirada teniendo como base las aportaciones de la Antropología Cultural, que de acuerdo con Aguirre (1993) tiene por finalidad dedicarse a “interpretar la conducta de los grupos de nuestra especie en función del estudio de sus recursos mentales, de sus tecnologías y ciencias aplicadas, y asimismo de sus hábitos, instituciones normativas y de sus organizaciones sociales” (p. 25).

En este orden, cabe mencionar las distintas formas de conceptualizar el término “cultura”, término éste que ha adquirido con el paso del tiempo varias definiciones bajo diferentes conceptos. Comprender qué se entiende por cultura y que este término se ha presentado con un carácter dinámico es también el rito para la aprehensión del significado de diversidad cultural.

Tal y como apunta Camilleri (1985) las definiciones de cultura superan más de una centena. Más precisamente, no menos de ciento sesenta definiciones ya habían sido inventariadas en los primeros años de la segunda mitad del siglo pasado. En los días actuales, puede que este número se haya duplicado (Aguirre, 1997).

El intento de definir el término cultura ha sido una de las tareas más difíciles para los Antropólogos. De ello se desprende que se debe al carácter dinámico y amplio del propio objeto de estudio de la Antropología, puesto que, por un lado, “la cultura abarca un campo tan vasto que pierde toda especificidad” y por otro, por la propia “imposibilidad de delimitarlo” (Camilleri, 1985, p. 8). Además, tal y como afirma Jiménez (2009), establecer las fronteras de lo que es cultura resulta difícil porque “no las haya en forma clara, hasta donde una cultura termina; sobre todo si tomamos en cuenta que el fenómeno del que se está hablando es dinámico, y en consecuencia variable con el tiempo y susceptible de influencias externas” (p. 15).

En este orden de cosas, muchas han sido las metodologías empleadas para clasificar estas definiciones teniendo en cuenta perspectivas, niveles, fases, conceptos, teorías, ámbitos, etc.

La más tradicional organización de las definiciones de cultura se presenta teniendo en cuenta las siguientes fases: concreta, abstracta y simbólica. En la fase concreta, cultura se entiende como conjunto de costumbres; en la fase abstracta, como modelos de comportamiento y en la fase simbólica, como conjunto de estructuras de significación, textos interpretados.

Otra organización es la presentada por los teóricos que entienden cultura como recopilación de ideas, tal como encontramos en Castro Prieto (1999, 2008) y Velasco (1996).

Castro Prieto (1999, 2008), en cuanto a su modo de abordar cultura, presenta algunas definiciones del término desde tres concepciones: la concepción conductual/funcional, la concepción cognitiva y la concepción simbólica.

Desde la concepción conductual/funcional, cultura se entiende como “un sistema o conjunto de sistemas de comportamiento”; se trata de aquellas prácticas y

comportamientos creados con el objetivo de establecer la coherencia y organización del grupo (p. 12).

Desde la concepción cognitiva, se concibe la cultura como un “procesamiento interno de información”; la cultura es vista como los fenómenos mentales cuyos significados son compartidos por el grupo y representan los parámetros de modelo en la sociedad (p. 12, 13).

Siguiendo la misma perspectiva, Ward Goodenouht, citado por Velasco (1996), define cultura como: “normas para decidir que es, para decidir qué puede ser, para decidir qué es lo que uno piensa acerca de, para decidir qué hacer con y para decidir cómo ponerse a hacerlo” (p. 56).

En el mismo sentido está la concepción de Velasco (1996) para quien la cultura y el lenguaje se encuentran en la misma realidad, y la define en los siguientes términos:

Así concebidas las culturas tienen epistemológicamente la misma realidad que el lenguaje (la lengua según Saussure o la competencia según Chomsky), como códigos ideacionales inferidos que subyacen a la realidad de los acontecimientos observables. [...] el lenguaje es un subsistema de la cultura [...] (p. 57).

La tercera concepción aportada por Castro Prieto (2008) es la simbólica. Fundamentada en las aportaciones de Geertz (1992), esta autora presenta la definición de cultura desde esta concepción la cual entiende que los elementos de la cultura no son interpretados de igual forma por todos los miembros de una sociedad. Desde esta perspectiva, la cultura se entiende como un sistema dinámico, en las palabras de la autora, “La cultura es un proceso (o red, malla o entramado) de significados en un acto de comunicación [...]” (p. 15).

Para Geertz (1992) no tiene sentido buscar comprender la cultura “como conducta estructurada o una estructura de la mente” (p. 24). Desde su punto de vista, clasificar en categorías significa más bien reducir o transformar la cultura. Para él, se trata de aprehender “su sentido y su valor” (p. 25). Este posicionamiento refleja el rechazo a las definiciones de cultura (que el propio autor titula como “puras falacias” e “insultos intelectuales”) basadas en aquellas concepciones que entienden que los elementos culturales se manifiestan de igual manera en todos los individuos de un grupo.

En este orden, Geertz (1992) considera “la conducta humana como una acción simbólica”. Esta acción simbólica se refiere a las representaciones sociales caracterizadas por su significación en la comunicación, por ello presenta un concepto de cultura “esencialmente semiótico” (p. 20):

[...] sistemas de interacción de signos interpretables (símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que pueden atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (p. 27)

Según Díaz-Coder (1998) es importante considerar la cultura como una “noción con varios niveles”. Para este autor, “introducir la dimensión cultural” no se puede hacer tomando como base solo una definición de cultura. La forma como se concibe es importante porque así se ve reflejada “en la planificación o en el proceso educativo” (p. 8).

De este modo, este autor entiende como más productivo presentar las definiciones de cultura teniendo en cuenta los siguientes niveles: cultura material, cultura como saber tradicional, cultura como instituciones y organización social, cultura como visión del mundo y, por último, cultura como prácticas comunicativas (p. 8). Desde su punto de vista, la concepción de cultura que subyace en los proyectos educativos casi nunca atiende a la visión de cultura de los tres últimos niveles, es decir, cultura como instituciones y organización social, visión del mundo o prácticas comunicativas. De ello se desprende que en los currículos escolares se privilegia la visión de cultura con énfasis en el conocimiento del entorno y de los conocimientos tradicionales.

Castro Prieto (2008), parte de la concepción de la Antropología simbólica de cultura aportada por Geertz (1992) y toma como base la visión de cultura dinámica de Abdallah-Preteille (2001) para redefinir una concepción de cultura que atienda a la noción de lo intercultural:

[...] Proceso de construcción de significado individual, (mediante la interpretación y experimentación de significados culturales) que se pone en funcionamiento en la interacción, mediante la interrelación con el grupo y la negociación, y en la comunicación a través de la lengua. (p. 16, 17)

Esta redefinición de cultura presentada por Castro Prieto (2008) va en el mismo sentido de cultura como prácticas comunicativas presentada por Díaz-Coder (1998), para quien es este quizás “el aspecto más recientemente formulado de la cultura” (p. 8). Para este autor, cultura se entiende:

[...] desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. [...] la cultura está constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada (p. 8).

De este modo, partiremos de la concepción de cultura presentada por Castro Prieto (2008) y de Díaz-Coder (1998) los cuales entienden la cultura como algo dinámico cuyo proceso de construcción de significado en el individuo se da mediante la interacción social y a través de la comunicación. Esta postura metodológica se justifica, desde nuestro punto de vista, para comprender mejor la problemática en la cual está inserto nuestro objeto de estudio. Al concebir la cultura desde esta perspectiva dinámica entendemos que la misma se genera a través de la interacción.

Partir de esta concepción de cultura implica comprender que en un contexto de diversidad cultural se interpretan y experimentan constantemente nuevos significados debido a que en dichos contextos la interacción es más rica por la variedad de lenguas y culturas.

1.3. La interacción en el contexto de diversidad lingüístico-cultural desde el ámbito disciplinar de la Psicología Social

Si desde la Antropología se busca comprender el hombre y para esta comprensión implica entender el concepto de cultura, desde la Psicología Social, el concepto clave que se requiere entender es el de interacción. Como disciplina científica, la Psicología Social tal y como aportan Baron y Byrne (2005), busca “entender la naturaleza y las causas del comportamiento y del pensamiento individuales en situaciones sociales” (p. 5), es decir, en situaciones de interacción.

En este sentido, los psicólogos sociales buscan desvelar el comportamiento del hombre a través de una mirada *panóptica*⁶ de su entorno buscando comprender el proceso de interacción de los individuos.

⁶ El término panóptico aquí empleado no es en la misma perspectiva del término original utilizado por primera vez por Jeremy Bentham (1995) en Estados Unidos cuando lo emplea para nombrar el dispositivo de vigilancia, de control social. Desde la concepción aportada por Foucault (2007) el dispositivo panóptico es una herramienta de poder en el sentido de que es un instrumento para controlar la sociedad. Empleamos el término panóptico en el sentido de observación total de los hechos y del comportamiento de los individuos.

1.3.1. La interacción como proceso fundamental en la (re) construcción de los significados para el individuo

El término interacción tal y como lo define Lewandowski (1982) es la acción de los individuos en un grupo social en la cual existe una serie de procesos que se llevan a cabo en la interacción. Para este autor, cuando los individuos interactúan ponen en funcionamiento elementos comunicativos tanto de su campo lingüístico como del extralingüístico, con la finalidad de realizar la comunicación lingüística de manera eficaz. A este respecto, el autor señala que:

La comunicación lingüística es la forma más frecuente e importante de interacción humana. Una interacción es más que una comunicación, pero no es limitada. Las interacciones están estructuradas; la estructura de la interacción es más que las propiedades de cada uno de los individuos [...] (Lewandowski, 1982, p. 190).

Desde el concepto de interacción abordado por Martin (2008), el cual toma por base la teoría de la comunicación, “se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes, que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales” (p. 281).

Por otro lado, Blumer (1982) plantea la noción del interaccionismo simbólico en la cual defiende que la (re)construcción de los significados se da mediante la interacción. Es decir desde la noción del interaccionismo simbólico, el significado es el resultante del proceso de interacción. De este modo, esta interacción gana sentido puesto que ejerce una función central en la formación del comportamiento del individuo y, por consiguiente, en la formación de la identidad. Este autor sostiene esta noción fundamentándose en las siguientes premisas: el significado de las cosas para el ser humano está condicionado en función de sus percepciones del mundo y de las situaciones enfrentadas; el significado es el resultante de las acciones sociales el cual es construido mediante la interacción de los individuos; y, el resultante de las acciones sociales, es decir, el significado, se genera tras la interpretación de cada individuo, cuyo proceso es un continuo movimiento de experimentación.

Desde estas aportaciones, se entiende que el significado gana sentido cuando es experimentado en un proceso de interacción lo que implica la participación de otros individuos. Puesto que, como precisa Blumer (1982):

[...] el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella con relación con esa cosa [...] es el significado mismo un proceso de interacción entre los individuos [...] y es a la vez, un

producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitivas de los individuos a medida que éstos interactúan. (p. 4)

En este sentido, los significados representan, para los individuos en situaciones de interacción en un contexto de diversidad lingüístico-cultural, esa riqueza de posibilidades que se va (re)construyendo en un movimiento cíclico y dinámico.

De entre las ideas básicas que fundamentan el interaccionismo simbólico de Blumer, está la propia interacción entre los grupos humanos, a la que ya nos hemos referido anteriormente, de modo que entendemos la noción de interacción social como la producción de una realidad basada en constantes cambios en el espacio y en el individuo.

Tal como afirma Castro Prieto (2008) es en las situaciones interactivas, en las que participan los individuos, donde se perfila el proceso de construcción de la identidad.

1.3.2. La interacción en la (re)construcción de la identidad

El tema de la identidad ha sido en los últimos tiempos uno de los más estudiados en la teoría social (Hall, 2006; Bauman, 2005, Glissant, 2002). Para estos autores, la atención puesta sobre este tema está relacionada con la inestabilidad de las identidades de los individuos dado que las sociedades modernas se encuentran en proceso de cambios constantes.

El término identidad proviene del latín *identitas* y está definido por la Real Academia Española como “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”.

Buscando comprender la cuestión de la identidad en la Post-Modernidad, Hall (2006) plantea como argumento la fragmentación de las identidades modernas y, por eso, propone “evaluar si existe una crisis de identidad, en qué consiste esta crisis y en qué dirección está yendo” (p. 7).

Asimismo, este autor presenta algunas concepciones de identidad a través de una descripción del individuo del Iluminismo⁷, del individuo sociológico y del individuo post-moderno. Concluye este autor que la identidad del individuo del Iluminismo estaba basada en una concepción unificada, es decir individualista.

La concepción de identidad del individuo sociológico está formada por la noción de relación de este individuo con los demás, en una perspectiva del ámbito de la Sociología. Para Hall (2006), *“O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”*. Desde este punto de vista, la identidad desempeña el papel de estabilizadora *“tanto dos sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam”* (pp. 11, 12).

Por otro lado, aporta este autor que la identidad del individuo post-moderno “se convirtió en algo provisorio, variable y problemático”, debido a los constantes “cambios estructurales e institucionales”, en este caso movido por los efectos de la globalización, por lo que no se puede hablar de individuo con una sola identidad, sino varias (p. 12). La identidad es, en las palabras de Hall (1987) citado por Hall (2006) una:

[...] “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] É definida historicamente, e no biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas [...] (p. 13).

En este orden de cosas, comprender al individuo como un ser que está en perpetuo proceso de cambio, por motivo de las relaciones que se llevan a cabo entre sus pares y en un determinado contexto, es importante ya que implica asumir que la(s) identidad(es) de los individuos de van (re)construyendo en el proceso que a su vez es dinámico (Bauman, 2005). Este posicionamiento se observa también en las reflexiones de Glissant (2002) cuando explicita que uno (el individuo) “no lo es, pero es un siendo y como todo siendo, cambia” (p. 27).

⁷ El Iluminismo fue un movimiento cultural y filosófico que se desarrolló en Europa durante en el siglo XVIII. Las ideas plasmadas por los iluministas ubicaba la figura del hombre en cuanto ser dotado de razón frente a la idea de Dios como centro del universo, es decir, la del antropocentrismo frente al teocentrismo.

Esta comprensión es importante dado que nuestra propuesta de investigación está situada en un contexto transfronterizo, esencialmente marcado por la diversidad de lenguas y culturas, y en este espacio, el resultado de las interacciones entre los individuos allí insertos implica constantemente la (re)construcción de nuevas identidades. Es decir, el individuo no nace con una única identidad, no es estático, sino que es un ser que está siempre en proceso de cambio, (re) incorporando elementos que darán nuevos significados en la formación de nuevas identidades.

Preparar individuos para vivir en un mundo cada vez más plural es una necesidad y en este espacio, tal y como aporta Glissant (2002), es necesario que uno “actúe sobre su lengua desviándola y derribándola no mediante síntesis, sino aperturas lingüísticas que le permitan anudar relaciones entre las diversas lenguas que hoy se hablan sobre la faz de la tierra” (p. 42).

Desde la perspectiva de este autor, no es posible pensar en la unicidad del ser, en los pensamientos únicos, sino en una relación en la cual se prima por lo diverso. En este sentido, concluye: “que todas las lenguas han de entenderse, a través del espacio, en los tres sentidos del término entenderse, a saber: deben escucharse, deben comprenderse y deben reconocerse” (p. 46).

Este autor plantea una discusión basada en la existencia de una poética que procede de un lugar concreto, es decir, cuando uno habla o escribe no lo produce desde un espacio en suspensión. Esta producción establece una relación entre el lugar y la totalidad-mundo, espacio donde no prevalece el “uno”. Es, por su naturaleza, lugar de la imprevisibilidad y de la multiplicidad, donde constantemente se forma lo nuevo.

1.3.3. La alteridad: reconociendo la existencia del otro

Como ya hemos mencionado anteriormente, la (re)construcción de las identidades de los individuos es resultante de las interacciones entre los mismos. En este proceso ocurre un encuentro de reconocimiento, experiencias y relaciones entre el yo y el otro. Es pues la lectura completa del otro el que configura la alteridad. La alteridad se concibe como la capacidad de ser otro, de ponerse en el lugar del otro. Es decir, interpretamos el acto de codificar y comprender a través de una actitud de aceptación del significado y del valor que hay en las diferencias y en las similitudes entre yo y el otro.

Desde nuestro punto de vista, es en los contextos transfronterizos donde imperan las relaciones de contacto con el otro (que es diferente del yo) con sus diferentes lenguas, culturas, costumbres, religión, entre otros aspectos. Estos contextos son los lugares donde reina lo imprevisible siendo también oasis para la complementariedad. Esta complementariedad puede traducirse en un enriquecimiento personal que ocurre a partir del momento en el cual busco entender al otro reconociéndolo en mí mismo. Son, por tanto, espacios en los cuales se resaltan las diferencias pero son, a la vez, lugares para reconocer las similitudes que compartimos los individuos.

Por esta razón, las prácticas de enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos son mecanismos efectivos para promover en los aprendices la noción del efecto que se produce en el otro a través del lenguaje.

Pasamos a analizar la diversidad de lenguas desde la perspectiva de la Lingüística. Así mismo, trataremos de presentar aquellos fenómenos resultantes de situaciones donde existe el contacto de lenguas, como son: la alternancia de códigos, las interferencias lingüísticas, los préstamos lingüísticos y la interlengua.

1.4. La diversidad de lenguas desde el ámbito disciplinar de la Lingüística

La Lingüística como disciplina científica se ocupa del estudio de los sistemas del lenguaje. Su objeto de estudio lo constituye el lenguaje de una forma general. Esta disciplina se subdivide en otras categorías específicas que se ocupa de los distintos ámbitos del estudio del lenguaje comúnmente nombradas “ramas de la Lingüística”.

Una de las ramas de la Lingüística que nos interesa de un modo en particular en este estudio es la Sociolingüística. Ésta se ocupa del estudio del sistema lingüístico considerando el contexto social, es decir, estudia las relaciones entre la lengua y la sociedad. Por lo tanto, los sociolingüistas se dedican al estudio de la lengua considerando que la manifestación lingüística de los individuos está condicionada por diversos factores sociales. Entre los estudios realizados, destacamos los que abordan el contacto de lenguas, que han tenido un lugar destacado en las discusiones de este ámbito disciplinar (Medina, 1997).

1.4.1. El contacto de lenguas desde una perspectiva lingüística

De acuerdo con las aportaciones de Weinreich (1974), el contacto de lenguas lo constituye aquella situación en la cual “dos o más lenguas son usadas alternativamente por las mismas personas. Los individuos que usan las lenguas son, por lo tanto, el punto de contacto” (p. 17).

En este mismo sentido encontramos la definición de Moreno (2005), quien considera que las situaciones de lenguas en contacto ocurren “cuando lo establecen dos o más lenguas cualesquiera en una situación cualquiera” (p. 249). De acuerdo con este autor, el contacto de lenguas puede surgir en diversos contextos y situaciones, como son aquellos marcados por la cohabitación de comunidades bilingües, en los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y en las zonas fronterizas.

El contexto donde se sitúa nuestra investigación está caracterizado por estas tres condiciones. Es decir, el contexto transfronterizo del Estado de Acre está fuertemente marcado por la presencia de individuos bilingües, como es el caso de las lenguas portugués y español así como las lenguas indígenas; en el contexto de enseñanza-aprendizaje se ofertan además del portugués como lengua materna, el español y el inglés como lenguas extranjeras. Finalmente, el contexto de investigación es por sí mismo un espacio fronterizo en el que abundan relaciones transfronterizas con un intenso contacto lingüístico-cultural entre las comunidades de las tres fronteras, Brasil, Perú y Bolivia.

En estos contextos, se resalta la existencia de comunidades multilingües y multiculturales, situación irreversible en los días actuales. Además, según afirma Moreno (2005), “la coexistencia de sociedad y de lenguas da lugar a fenómenos que afectan a todos los niveles lingüísticos” a la vez que unas “lenguas influyen sobre otras” (p. 249).

Antes de abordar los fenómenos lingüísticos que son resultantes del contacto de lenguas, trataremos de exponer aquellas situaciones en las que ocurre el contacto lingüístico.

Appel y Muysken (1996) presentan una serie de situaciones en las que se posibilita el contacto de lenguas. A este respecto, los autores definen algunas situaciones pero al mismo tiempo resaltan la importancia del carácter efímero en que ellas se encuentran

puesto que así como las lenguas presentan su dinamismo, las situaciones de contacto pueden también cambiar con el tiempo.

Pese a eso, presentan esos autores como situaciones más comunes del contacto de lenguas (p. 14, 15) las siguientes:

- *El archipiélago lingüístico* (corresponde a aquella situación en la que varias lenguas son habladas por un número restrictivo de hablantes y que no guardan necesariamente relación lingüística genéticamente).
- *Fronteras más o menos estables entre familias lingüísticas* (se establecen en el momento en el que conviven lenguas distintas en zonas de fronteras).
- *La expansión colonial europea* (desde una perspectiva lingüística, el movimiento de la expansión colonial europea ha posibilitado el surgimiento de nuevas comunidades lingüísticas a partir del contacto de las lenguas europeas con las diversas lenguas de los nativos en los contextos de ocupación colonial).
- *Bolsas individuales de hablantes de lenguas minoritarias aisladas por las lenguas nacionales más próximas* (corresponde a aquellas situaciones en las que hay penetración de diversas lenguas y culturas en un espacio ya consolidado lingüístico y culturalmente).
- *Movimientos migratorios* (son, en la actualidad, quizás la más reciente situación que ha impulsado el contacto lingüístico y cultural en las diversas partes del mundo. Movido por la globalización, los movimientos migratorios han puesto en evidencia la diversidad en la que se constata el surgimiento de comunidades multilingües y multiculturales).

De entre los puntos anteriormente presentados, la situación de contacto lingüístico que caracteriza nuestro contexto de investigación es el producido por la expansión colonial europea. El proceso de colonización en América, y más específicamente en América del Sur donde se encuentra Brasil, liderados por Portugal y España, ha marcado las lenguas que actualmente se hablan allí, como es el caso del portugués y del español con sus matices.

Tal y como afirma Bessa Freire (2004), no cabe duda de que consolidar las lenguas luso-españolas en las nuevas colonias en América, lenguas que en la actualidad son consideradas hegemónicas, significó el sacrificio de muchas lenguas que dio lugar a la

total desaparición de lenguas nativas o el descenso de algunas otras que gozaban de alto esplendor lingüístico en las épocas que anteceden a la era moderna.

1.4.2. Los fenómenos lingüísticos resultantes del contacto de lenguas

Las influencias que unas lenguas ejercen sobre otras, tras el contacto lingüístico, generan algunos fenómenos lingüísticos. Los fenómenos derivados del contacto de lenguas, tal como organiza Moreno (2005), pueden estar relacionados con el contacto de sistemas, con el uso de varias lenguas y con el contacto de lenguas.

No es nuestra intención realizar un estudio pormenorizado de los tipos de fenómenos lingüísticos resultantes del contacto de lenguas. Por esta razón, nos dedicamos a presentar aquellos más comunes en las manifestaciones lingüísticas de los individuos que viven en una realidad marcada por la cohabitación de lenguas.

1.4.2.1. Las interferencias/transferencias lingüísticas

La interferencia es uno de los fenómenos más comunes cuya ocurrencia se da cuando dos o más sistemas lingüísticos están en contacto.

El término interferencia fue empleado por Weinreich (1974) para referirse a las desviaciones que sufren los sistemas lingüísticos que están en contacto. De hecho, este autor expresa que:

[...] los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos, serán denominados de interferencia (p. 17).

Para este autor, bajo el término interferencia subyace la idea de la deformación de la lengua ocasionada por el contagio de las estructuras de los sistemas que están en contacto.

En Lewandowski (1982) el término interferencia se entiende como el “fenómeno por el cual las estructuras lingüísticas ya aprendidas afectan perturbadoramente a las estructuras que se aprenden por primera vez” (p. 191).

De igual modo, Martín (2008) en su Diccionario de términos clave de ELE, emplea el término interferencia “para referirse a los errores cometidos en la segunda lengua (en

adelante L2), supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de *transferencia negativa*". Desde el punto de vista de este autor, las interferencias son resultados de las estrategias empleadas por los individuos que "recurren a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2" (p. 286).

No obstante, el término interferencia ha sido cuestionado en la literatura. Por ello, actualmente muchos autores suelen optar por el término transferencia para referirse a aquellas situaciones en que una lengua comienza a presentar estructuras de otra lengua cuando están en contacto (Moreno, 2005; López Morales 2004 y Medina, 1997).

La transferencia de estructuras de una lengua a otra, es decir de la lengua primera o lengua materna (en adelante L1 o LM) a una L2, tiene como resultado una construcción agramatical. Según Moreno (2005) "un resultado agramatical no quiere decir que sean poco frecuentes o antinaturales" (p. 255). Se desprende de estas aportaciones que lo antinatural sería si no ocurriesen tales fenómenos cuando varias lenguas están en contacto.

1.4.2.2. La alternancia de códigos

Otro de los fenómenos lingüísticos resultante del contacto de lenguas es la alternancia de códigos. También conocido como intercambio de códigos, mezcla de lenguas o *code-switching*. La alternancia de códigos es el fenómeno lingüístico de mayor ocurrencia en la manifestación del lenguaje de individuos bilingües. Como precisa Moreno (2005), este fenómeno "consiste en la yuxtaposición de oraciones o fragmentos de oraciones de lenguas diferentes en el discurso de un mismo hablante" (p. 259).

Consiste, pues, en un cambio en el orden estructural donde el hablante alterna entre las lenguas L1 y L2 que están en uso. En la alternancia de códigos es imprescindible un alto dominio lingüístico del individuo puesto que mantener el orden de los elementos en ambas lenguas es criterio fundamental para configurarse en alternancia de códigos (Medina, 1997).

Cabe precisar que a diferencia del fenómeno de interferencia, que hemos mencionado anteriormente, en el cual el resultado es de una construcción agramatical,

en la alternancia de códigos no se presenta como resultado una construcción que no esté fuera de la gramática de la L1 o L2 sino que existen coincidencias gramaticales sin alterar el orden estructural de ambas lenguas. Como nos precisa Medina (1997), “el cambio de código no se dará en aquellos contextos en los que se produzca una ruptura de las reglas sintácticas en cada lengua y exige, de alguna manera, que el hablante tenga un alto grado de bilingüismo” (p. 17).

1.4.2.3. Los préstamos lingüísticos

La Real Academia Española define el término préstamo como la acción y efecto de prestar. Cuando está asociado al término lingüístico (préstamo lingüístico), se define como el elemento, generalmente léxico, que una lengua toma de otra.

De entre las definiciones de préstamo lingüístico que abundan en la literatura están aquellas que hacen referencia al fenómeno como forma de expresión – innovación del habla y enriquecimiento del inventario léxico – imitación, transformación y adaptación que serán transportados de una lengua a otra, en este caso, de L2 a L1.

Moreno (2005) identifica en los estudios de Haugen (1953) una clasificación tipológica de los préstamos lingüísticos. Este autor los clasifica en préstamos puros y préstamos híbridos o mezclados.

Bajo la concepción de préstamos puros, subyace la idea de la incorporación de elementos léxicos en la L1 sin que dichos elementos sufran cualquier modificación en su estructura.

En lo que respecta a los préstamos híbridos, también se trata de una incorporación de elementos léxicos en la L1, sin embargo estos elementos sufren una transformación o adaptación en su estructura. Los préstamos híbridos presentan una forma cuya característica se manifiesta por la presencia de las lenguas L2 y L1.

Otra clasificación de los préstamos lingüísticos es la que hace referencia a la tipología de préstamos consolidados y de transición. Para Shana Poplack (1993) citado por Moreno (2005) los préstamos consolidados son aquellos que “están plenamente integrados y son difíciles de distinguir en las unidades patrimoniales” mientras que los

de transición, como indica su propio nombre, no se encuentran establecidos en la L1 por lo que se encuentran en “proceso de difusión” (p. 258).

Cabe mencionar que los préstamos lingüísticos generalmente están asociados al préstamo de elementos lexicales. A este respecto, Moreno (2005) Appel y Muysken (1996) y Gómez Capuz (1998) mencionan que son los sustantivos los que se prestan de forma más recurrente de una lengua a otra. No obstante, también afirman que puede ocurrir con otros elementos de la lengua aunque en menor frecuencia.

Desde estas aportaciones, notamos que los fenómenos lingüísticos anteriormente descritos presentan características bastantes similares. De hecho no es de fácil comprensión puesto que existe una línea muy estrecha, puntos que los unen y también que los separan. Asimismo, con respecto a la alternancia y el préstamo lingüístico, Moreno (2005) afirma que “si el hablante echa mano de dos sistemas estamos ante una alternancia de lenguas y, si maneja un solo sistema, se trata de un préstamo” (p. 258).

1.4.2.4. La interiorización de un sistema lingüístico: la interlengua

Los individuos que hacen uso de dos o más lenguas buscan desarrollar estrategias para potenciar el proceso de adquisición o aprendizaje. De este modo, es bastante común que los aprendices de una L2 o LE se apoyen en su lengua materna transfiriendo elementos de la LM durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Las primeras aportaciones sobre el fenómeno lingüístico de la interlengua fueron elaborados por Nemser, Selinker y Corder. En la concepción aportada por Nemser (1971) la interlengua se caracteriza como un “sistema híbrido” formado por la unión de elementos de todas las lenguas que están en contacto con el aprendiz. Este nuevo sistema se aleja de una y de la(s) otra(s) lengua(s) y sirve como eje organizador en el proceso de aprendizaje. En la misma perspectiva está la aportación de Selinker (1972) para quien la interlengua se concibe como un sistema abierto y dinámico que se orienta hacia la formación de un nuevo sistema lingüístico. Desde el punto de vista de este autor, este nuevo sistema no tiene fundamento estructural en las lenguas con las que tiene contacto el aprendiz sino que se trata de un sistema específico en proceso de construcción. Por otro lado, desde la perspectiva de Corder (1981) la interlengua se caracteriza por un proceso de sofisticación del sistema lingüístico que tiene por base las lenguas en contacto del individuo (Durão, 2007 y Fernández López, 1991).

Estas aportaciones tienen en común el reconocimiento de que, durante el proceso de adquisición o aprendizaje de lenguas, los individuos construyen un nuevo sistema lingüístico apoyado en su LM y en la(s) otra(s) lenguas con las cuales están en contacto.

En la concepción de Durão (2007), la interlengua es justamente este “sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s)” (p. 23). Esta autora señala que la interlengua es un continuo lingüístico cuya finalidad es establecer la relación entre dos extremos y se caracteriza por ser un sistema individual de cada aprendiz con incorporaciones que se manifiestan de forma irregular y desequilibrada pero al mismo tiempo de forma sistemática.

1.5. La diversidad desde el ámbito disciplinar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Es un hecho que el fenómeno de la mundialización ha producido cambios significativos que se reflejan en el comportamiento de la sociedad actual. Las investigaciones realizadas desde distintas áreas de conocimiento lo han puesto de relieve, especialmente en lo que concierne a la comunicación y el lenguaje.

Nos situamos desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos de diversidad de las comunidades escolares y la sociedad en general. Entendemos que el lenguaje tiene gran importancia para el individuo puesto que determina su forma de pensar y actuar con los demás.

1.5.1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos e identidad

En la segunda mitad del siglo XX, se cuestiona el paradigma clásico de enseñanza de lenguas el cual se había centrado en un modelo de enseñanza en torno a la lectura y traducción de obras clásicas, en el estudio de un conjunto de reglas y de palabras aisladas así como de las prácticas de memorización y repetición.

Surgen, en este contexto, algunos conceptos clave que suponen un avance conceptual-metodológico en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas como es el de competencia comunicativa presentada por Hymes (1971); el

concepto de interlengua presentado por Selinker (1972) y el binomio adquisición-aprendizaje presentado por Krashen (1977), entre otros.

Estas aportaciones han contribuido al replanteamiento metodológico del aprendizaje de lenguas y han orientado las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Éstas han ido de un aprendizaje predominantemente gramatical (cuyo foco estaba en la gramática y una visión de lengua como materia enseñable), hacia un aprendizaje más pragmático y discursivo (que valora el conocimiento del mundo que tienen los individuos, el uso que éstos hacen de las lenguas y las circunstancias en las que las usan) valorando la lengua en su modalidad oral y entendiendo la interacción como factor determinante en la comunicación.

Paralelo a esta modificación se consolida la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina científica en la década de los setenta del siglo pasado (Martín Vegas, 2009; Mendoza 2003; López y Encabo, 2002; Vez, 2001).

Disciplina que se constituye en un espacio de acción teórico, científico y técnico (Mendoza, 2003) y en las palabras de Camps (2012) y Vez (2001) como un campo teórico, práctico y teórico-práctico. Los saberes aportados de otros marcos teóricos constituyen saberes del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura los cuales se sitúan en una dinámica cíclica sirviendo de base para generar nuevos conocimientos que influirán en las intervenciones didácticas y éstas, a su vez, aportarán datos para generar nuevos saberes.

Ha sido este carácter evolutivo y dinámico el que ha configurado la órbita de la Didáctica de la Lengua y la Literatura proyectando su identidad.

La definición de la identidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se ha arrastrado por décadas y hasta la actualidad hay todavía aquellos que no se arriesgan a presentar una definición que sintetice todo lo que ella significa. Vez (2001), por ejemplo, menciona que sobre su identidad se proyecta una diversidad de opiniones. Guillén (1991) la concibe como principio lógico que permite comprender lo que es esta área en lo que se refiere a su reconocimiento formal, su existencia, coyuntura, y su estructura organizativa. A nuestro modo de ver, esta diversidad de opiniones es un reflejo de su carácter evolutivo, complejo, dinámico y transversal.

Nos situamos, por tanto, en el concepto de identidad presentada por Guillén (1991). Para esta autora, apoyándose en la perspectiva de Galisson (1990), la Didáctica de la Lengua y la Literatura -que surge en un contexto docente, formativo e investigador-, adquiere una identidad relacional en torno a tres polos: ciencia, tecnología educativa y filosofía práctica. Identidad como ciencia, dado que es una “disciplina de conocimiento y de observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las lenguas vivas”; identidad como tecnología educativa, dado que es una “disciplina de intervención en el campo social y un hecho social en sí misma” y, finalmente, una identidad como filosofía práctica, dado que “como disciplina de intervención escoge sus medios en función de un fin: la educación integral de los individuos” (p. 15).

En cuanto ciencia, se trata de una identidad que se organiza de forma estructurada ya que posee un objeto de estudio propio, unos objetivos claros a alcanzar y una perspectiva integradora.

En cuanto tecnología educativa, es una identidad que se muestra como aplicación metódica en la que se integran saberes y actividades relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Finalmente, Guillén (1991) identifica la Didáctica de la Lengua y la Literatura como una filosofía práctica, una ciencia de acción y de intervención. Desde este punto de vista, cualquier acción e intervención en esta disciplina requiere del profesional docente una actitud, un saber ser en el que se resalta el “autocontrol, autocrítica y responsabilidad” (p. 23).

Del mismo modo que existe una diversidad de opiniones con respecto a su identidad encontramos varias denominaciones de esta disciplina en la literatura: el término Didáctica de las Lenguas Extranjeras (en adelante DLE) empleado por Vez (2001), Didáctica de las Lenguas (en adelante DL) utilizado por Camps (2012, 2004, 1993) y el término Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLL) adoptado por Mendoza (2003, 2011) y Guillén (1991) para referirse a la disciplina científica que tiene por campo de estudio el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas orientado a la comunicación (término que optamos por emplear en esta Tesis Doctoral).

Veiz (2001) emplea el término DLE para referirse a la disciplina cuyo campo de conocimiento se ha orientado hacia las problemáticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Camps (2004, 2012), denomina DL a este campo del conocimiento y bajo este término concibe todas las lenguas, incluyendo la lengua propia, L2 y las lenguas extranjeras.

Mendoza (2011, 2003) y Guillén (1991), a su vez, se refieren bajo la denominación DLL a la disciplina científica que se centra en la lengua propia(s), en la(s) lengua(s) extranjera(s) y también en la competencia literaria.

Veiz (2001) menciona que la DLL y la DLE se han ocupado de tareas distintas aunque cada cual ha buscado desde sus aportaciones favorecer los aprendizajes lingüísticos. Sobre la identidad de la Didáctica de la Lengua, este autor se manifiesta del siguiente modo:

[...] esta doble identidad que prevalece aun en la didáctica de la lengua y la literatura (referida a las lenguas de instalación social) y la didáctica de las lenguas extranjeras, responde sencillamente a “contextos profesionales” que, desde la naturaleza de sus conocimientos, han venido desarrollando el campo didáctico con énfasis diferentes (p. 8).

Este autor subraya que es evidente la diferencia entre las disciplinas, pero al mismo tiempo reconoce que últimamente existe una mayor integración entre ambas.

Según Mendoza (2011), los nuevos conceptos y orientaciones como es el de educación plurilingüe y competencia plurilingüe, por ejemplo, ha posibilitado una “intersección metodológica y conceptual en la que entran en juego supuestos propios de la formación en L1 junto a los otros propios de L2/LE” (p. 37).

De hecho, Veiz (2001) recoge que la DLE, como un campo del saber y del saber hacer, se dirige en la dirección de “dejar de ser el ámbito exclusivo de aprender a conocer otras lenguas diferentes a la(s) propia(s) para penetrar en la experiencia de aprender a vivir en ellas” (p. 7).

A nuestro modo de ver, para que se haga realidad la experiencia de aprender a “vivir en las lenguas” en la perspectiva del plurilingüismo es fundamental la construcción de una cultura de la enseñanza integrada de las lenguas. De hecho, Piñeiro, Guillén y Veiz (2010) señalan que el mayor de los errores acerca de la enseñanza de lenguas en el siglo

pasado está relacionado con “la identificación de una lengua como asignatura” por lo que lo caracterizan como el siglo de la enseñanza instructiva.

En el mismo sentido está la aportación de Vez (2001) cuando menciona la necesidad de concebir la lengua como “uso social” y “compromiso en la acción intercultural” porque desde esta visión se proyecta otra cultura en la que considera la importancia de los factores de orden político-social. Sobre ello, este autor se expresa en los términos siguientes:

Se trata de una cultura dinámica que favorece todas las opciones para un tratamiento integrado de las lenguas. El proceso de vivir los usos lingüísticos, no solo demandado desde la propia subsistencia de las lenguas minorizadas sino también como ingrediente básico en el desarrollo social de la comunicación transnacional por medio de lenguas no ambientales, depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o no) exprese una “cultura viva” y “compartida” (p. 202).

En efecto, en el contexto actual, en el que se aboga por una enseñanza de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo y cuya óptica es en la que ubicamos esta investigación, no tiene sentido enseñar o aprender las lenguas manteniendo cada una de ellas en compartimientos separados.

Creemos que se puede sacar mayor partido y el aprendizaje resulta más eficaz si se promueve una enseñanza-aprendizaje integrada de las lenguas aprovechando el conocimiento que el alumnado tiene de otras lenguas para desarrollar su repertorio lingüístico (Bikandi, 2012).

1.5.2. La Didáctica de la Lengua y la Literatura: configuración y objeto de estudio

La DLL ha ido evolucionando desde su nacimiento. Dicha evolución ha sido en función de su propia naturaleza, su modo de ser y propiedades (Mendoza, 2003; Camps, 2012; Vez, 2001; Guillen, 1991).

Como disciplina científica y campo de acción se concreta en el estudio de los fenómenos relativos a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y es, a la vez, un campo de integración por la influencia mutua entre otras disciplinas que se circunscriben en otros campos del saber (Camps, 2012; Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009; Mendoza, 2003; Vez, 2001).

Su objeto de estudio se sitúa en el centro de un proceso dinámico y evolutivo por lo que su (re)definición o (re)elaboración es constante. Para Camps (1993) la DLL se encuentra en “el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la lengua” (p. 210). Para esta autora, el objeto de estudio de esta disciplina se entiende como:

El proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que, como en todo proceso de enseñanza, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de la enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico – podría decirse un sistema de sistemas, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados (Camps, 2012, p. 24).

Por su parte, Mendoza (2003) concibe el objeto de estudio de la DLL como “los procesos de enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua y la literatura, así como todo lo relacionado con el desarrollo de las competencias, los saberes, las habilidades y las estrategias lingüísticas y/o literarias desplegadas por el alumno” (p.5).

El propio objeto de estudio ha ido evolucionando en la medida que la propia disciplina se ha ido consolidando como ciencia. Por ello, creemos que el objeto de estudio se define en los procesos dinámicos en los que se insertan todas las acciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en un espacio de interacción complejo.

La evolución, la complejidad, la paradoja y la transversalidad son las constantes que Guillén (1991) utiliza para abordar las características de esta disciplina.

Evolucionar y adaptarse implica cambios en toda la dinámica del proceso. No se trata solamente de incorporar una problemática a ser tratada por la disciplina sino que se trata de ponerse en la perspectiva del problema para solucionarlo. En este sentido, esta incorporación va a cambiar todas las formas de ver y tratar los problemas porque, como evidencia Guillén (1991), “cambian las percepciones, los conocimientos, se orientan de forma diferente las experiencias, las observaciones, las referencias teóricas, y en consecuencia las prácticas” (p. 24).

Igualmente, la DLL se caracteriza por su complejidad en la medida que se constituye de varios elementos para atender las diversas acciones que se plantean en el espacio del aula. Bajo este concepto de complejidad, Guillén (1991) recoge la idea de

multidimensionalidad, articulación e interrelación por la propia implicación de esta disciplina con otras que se sitúan en distintos marcos.

Otro rasgo que esta autora confiere a esta disciplina es su funcionamiento paradójico definiendo este carácter incongruente como “una verdad comúnmente observada”. El modo paradójico de ser de esta disciplina está en el hecho de que sus conceptos claves parecen contrarios a la lógica, aunque no sea así. Tal como expresa Roger Ciurana (1997) citado por Guillén (1991) se trata de asociar “en un mismo marco conceptos complementarios/concurrentes/antagonistas” como por ejemplo: “teoría/práctica, oral/escrito, comprensión/expresión”, entre otros, (p. 26).

Asimismo, esta disciplina posee una característica transversal por su disponibilidad de suministrar conocimientos de otras disciplinas a través de una transversalidad externa. Incluso sirve y se sirve a través de una transversalidad “interna” que en las palabras de Guillén (1991) se trata de “la comunicación e interacción constantes entre las didácticas de cada lengua en particular, entre las que se da una reciprocidad e igualdad de consideraciones” (p. 25). Suministra los conocimientos que provienen de otros marcos epistemológicos y sus correspondientes disciplinas, como por ejemplo: el marco lingüístico-discursivo, con aportaciones de la Lingüística, la Pragmática y la Retórica; el marco educativo con aportaciones de la Pedagogía y de la Metodología; el marco sociocultural con aportaciones de la Sociolingüística y de la Sociología y el marco individual con aportaciones de la Psicolingüística y de la Psicología.

Es una disciplina que surge en función de la necesidad de solucionar los problemas que emergían del espacio del aula mirándolo desde distintas perspectivas (Camps, 2012; Mendoza, 2003, 2011, Vez, 2001, 2011a).

La diversidad en el aula ha sido considerada un problema. Por ello, las discusiones a cerca de la atención a la diversidad se han ido haciendo más evidentes en las últimas décadas y desde diversos ámbitos científicos se ha discutido la diversidad biológica, la diversidad funcional, la diversidad sexual y la diversidad lingüístico-cultural.

La DLL se ha ocupado de prestar atención a la diversidad buscando entender y dar respuestas a aquellas problemáticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas ya sea dentro o fuera de los centros educativos, durante la formación escolar y a

lo largo de toda la vida. Ha buscado comprender la multiplicidad de factores del contexto que influyen en la comunicación y consecuentemente en el aprendizaje de lenguas. Se enfoca en la atención a la diversidad lingüístico-cultural hacia una educación inclusiva para hacer frente a la negación, exclusión y aislamiento de lenguas, culturas, personas o grupos de personas minoritarias en los centros educativos y en contextos sociales diversos.

La investigación centrada en el contexto ha sido uno de los ámbitos de investigación de la DLL y DLE con mayores aportaciones en los últimos años. Esta aproximación se debe al interés por el enfoque social de la lengua, así como por comprender el entramado que sostiene las relaciones que forman la tríade: lenguas, culturas y sociedad (Vez, 2001).

El aula como un contexto comunicativo es, según Mendoza (2003), uno de los temas más apreciados en la investigación del ámbito de las DLL por el interés en “el discurso del profesor, el de los propios alumnos y los procesos de interacción que se establecen entre ellos” (p. 21).

Igualmente, desde el ámbito de la DLL se aborda la diversidad proponiendo la mejora en la enseñanza-aprendizaje de lenguas ayudando a los estudiantes a establecer relaciones entre las lenguas que se ofertan como lengua extranjera, segunda lengua y la lengua materna. Se trata de “optimizar las relaciones entre las lenguas utilizadas (y su aprendizaje) para construir una verdadera competencia plurilingüe” (Candelier *et al.*, 2008).

Una educación lingüística orientada hacia la mejora de la comunicación e interacción entre los individuos – competencia intercultural – y la optimización de las relaciones entre las lenguas – competencia plurilingüe - es, desde nuestro punto de vista, imprescindible para un aprendizaje de lenguas exitoso. Es importante considerar el contexto y las personas que lo conforman, como agentes potenciadores de conocimientos que entran en acción en la medida que se hacen efectivas las relaciones, así como orientarse hacia una perspectiva de aproximación integrada de las lenguas.

CAPÍTULO 2

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y
CULTURAL EN LA PERSPECTIVA DE LA POLÍTICA
LINGÜÍSTICA EUROPEA Y EN LOS ÁMBITOS
INSTITUCIONALES Y EDUCATIVOS**

Quién no conoce una lengua extranjera, no sabe nada de la propia.
(Goethe)

2.1. La atención a la diversidad de lenguas y culturas en la política educativa del Consejo de Europa

La diversidad de lenguas y culturas ha sido desde siempre una realidad en muchas comunidades alrededor del mundo. Con todo, en las últimas décadas se ha ido acentuando esta realidad plural en la sociedad en virtud de la movilidad de personas; condicionada especialmente por los efectos de la globalización y por el acelerado avance de las tecnologías y de los medios de comunicación (Vez, 2014; Moreno, 2005).

Esta movilidad de personas, provenientes de todas las partes del globo, produce el enriquecimiento de la diversidad, la cual es observada en la sociedad y aun más evidente en los centros educativos donde se muestra presente una gran variedad de lenguas y culturas.

Esta situación se ha convertido en tema de interés para organizaciones intergubernamentales que tratan los programas de políticas educativas y políticas lingüísticas tanto a nivel nacional como internacional.

En Europa, por ejemplo, las iniciativas del Consejo de Europa en materia de la diversidad lingüístico-cultural se han reflejado en acciones dirigidas a: garantizar una mayor comunicación, buscando facilitar la movilidad entre los europeos; preservar la pluralidad de lenguas y culturas; desarrollar la cultura del respeto y de la tolerancia entre los ciudadanos europeos; y, fomentar la conciencia del plurilingüismo.

Es así que los proyectos de lenguas modernas del Consejo de Europa se encaminan a mejorar la comunicación entre los europeos cuyas lenguas y orígenes culturales son diversos. Su planteamiento es que "la mejora de la comunicación produce una mayor movilidad y un contacto más directo, lo que, a su vez, provoca una mayor comprensión y una colaboración más intensa" (MCERL, 2002: xi)

Las acciones del Consejo de Europa en lo que respecta a la enseñanza de lenguas presentan un largo recorrido, cuyos inicios se remontan a la segunda mitad del siglo XX. Entre las acciones se destacan las actuaciones de los órganos vinculados a este organismo se estructuran: la División de Políticas Lingüísticas (en el apoyo a la promoción de la diversidad lingüístico-cultural y el plurilingüismo), el Centro Europeo

para las Lenguas Modernas – CELM (en la implementación de políticas lingüísticas, así como en la promoción de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas) y el *Professional Networking Forum on Language Education* (en la mejora de la enseñanza de lenguas en el espacio europeo) (Sanz de la Cal, 2014).

Estas acciones emanan de instituciones vinculadas al órgano directivo de la política general de la Unión Europea y están orientadas a la promoción y mejora de la enseñanza de lenguas en dicho contexto. Dada la importancia de acciones de esta naturaleza, nos detenemos en aquellas más recientes que, desde el Consejo de Europa, se encaminaron al fomento de una educación en la perspectiva del plurilingüismo por ser este un tema que guarda estrecha relación con el contenido de nuestro trabajo.

2.1.1. El plurilingüismo en la política educativa del Consejo de Europa

Las acciones de los órganos vinculados al Consejo de Europa, que tratan de la política lingüística educativa en el contexto europeo, han estado desde las últimas dos décadas del siglo pasado orientadas a atender una enseñanza de lenguas que considere el espacio de relación y que sobre todo vea en los idiomas instrumentos congruentes y, por tanto, capaces de unir individuos y comunidades (Sanz de la Cal, 2014 y Vez, 2014).

Entre los primeros documentos de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, sobre la promoción de la enseñanza de lenguas modernas a través de la diversificación en la oferta de lenguas, está la Recomendación n. R (98) 6. Los objetivos establecidos por el Comité de Ministros del Consejo de Europa en esta Recomendación se orientan en torno a: facilitar la movilidad de los europeos a través de la cooperación; promover actitudes más tolerantes y respetuosas para viabilizar el entendimiento entre los individuos; promover el conocimiento de las lenguas para el mantenimiento y desarrollo de la riqueza y la diversidad; y, promover medidas que garanticen el desarrollo de las competencias de los individuos para una efectiva comunicación y eviten la segregación de los que todavía no tienen los conocimientos lingüísticos suficientes para establecer la interacción con los demás europeos.

Otro documento encaminado a la promoción de una enseñanza de lenguas es la Recomendación 1383 (1998), sobre la Diversificación Lingüística. Este documento se fundamenta en una política de promoción de una enseñanza de lenguas en la perspectiva

del plurilingüismo, tomando en cuenta la diversidad lingüístico-cultural en el espacio europeo.

En dicho documento se reconoce la diversidad lingüístico-cultural como un bien por su inestimable valor que debe ser preservado y protegido. Así mismo, reconoce que el conocimiento de lenguas y culturas favorece el surgimiento de acciones de respeto y de tolerancia hacia los demás así como la comprensión entre los individuos. De igual modo, se entiende desde este documento que una educación lingüística que tenga en cuenta la diversidad de lenguas y culturas existentes en el espacio europeo, es el camino para el desarrollo de la paz entre las comunidades, además de promocionar una apertura de mentalidad para la aceptación de las diferencias y de la convivencia en armonía.

En marzo de 2000, durante la reunión de la Comisión del Consejo de Europa sobre la calidad de la Educación que tuvo lugar en Lisboa, se planteó como finalidad el alcance de la cohesión social a través de la educación y la formación. Teniendo en cuenta esta finalidad, se asentó como uno de los objetivos en el Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación, abrir la educación y la formación a un mundo más amplio. Desde este objetivo se estableció como reto el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras (mínimo dos lenguas, además de la lengua materna) y la movilidad de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Tras el reconocimiento de esta diversidad lingüístico-cultural en el contexto europeo y entendiéndola como factor indispensable para la promoción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, organizaron conjuntamente la Unión Europea y el Consejo de Europa, el Año Europeo de las Lenguas 2001⁸, acción que se configuró como uno de los proyectos clave en la política lingüística promovida bajo la Decisión n. 1934/2000/CE (DO L 232 de 14.9.2000) y de la Convocatoria EAC/66/ (DOC 257 de 8.9.2000).

Se trata de una acción orientada a promocionar una reflexión sobre lo que son las lenguas, su valor y su importancia; sobre la enseñanza de lenguas, el proceso de gestión y organización así como la creación de modelos de enseñanza eficaces acordes con la realidad de los aprendices.

⁸ El Año Europeo de las Lenguas 2001, se establece tras la Decisión n° 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000.

Entre los proyectos inscritos dentro de la política lingüística del Consejo de Europa se encuentra el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación – (en adelante MCERL). Este proyecto educativo aparece en el año 2001,⁹ en la misma época en la que se celebró el Año Europeo de las lenguas.

Este documento de carácter descriptivo es resultado de una profunda discusión de casi una década sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el contexto europeo y se orienta hacia dos objetivos: por un lado, promover una reflexión con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y, por otro, favorecer un espacio de comunicación entre los agentes implicados en dicho proceso. La finalidad última era contribuir a la unificación de directrices para la enseñanza y aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo para mejorar la calidad de la comunicación. Es decir, que todos los países miembro tuvieran una base común para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes, etc., favoreciendo la transparencia y la cooperación internacional en materia de lenguas modernas.

Otro documento promovido desde el Consejo de Europa es el Portfolio Europeo de Lenguas (en adelante PEL). Está destinado a la autoevaluación de las competencias lingüísticas de los europeos mediante el registro, por parte del individuo, de sus experiencias en lo que se refiere a los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos durante su formación académica y también en la esfera social.

Una característica de este instrumento es la participación directa del aprendiz, de modo que registra su percepción con respecto al propio conocimiento lingüístico. En este sentido, es una acción que promueve una concienciación en el aprendiz sobre la importancia del aprendizaje de lenguas para solventar concepciones marcadas por la intolerancia y la falta de respeto por las diferencias lingüísticas y culturales.

Otro de los documentos relevantes en esta perspectiva es *“From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe”* (2007), una publicación de la División de Política Lingüística que está dirigida a los responsables políticos y las autoridades educativas en el ámbito de las lenguas. Fue

⁹ El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación – el MCERL tiene su primera versión publicada en inglés y francés en el año 2001, cuyo título original está titulado por Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Sin embargo, nuestra referencia al MCERL será la versión española publicada por el Instituto Cervantes en el año 2002.

concebida por Jean-Claude Beacco y Michael Byram y presentada durante la conferencia “La diversidad lingüística para la ciudadanía democrática en Europa” que tuvo lugar en Innsbruck, en mayo de 1999.

La primera versión de la Guía pasó por algunas modificaciones durante la conferencia: *Idiomas, la diversidad, la Ciudadanía: Políticas para el plurilingüismo en Europa*, que tuvo lugar en Estrasburgo, en noviembre de 2002 y durante el *Foro de la política: enfoques globales de Educación Plurilingüe* también en Estrasburgo, en junio de 2004, por lo que la publicación final de la primera versión del documento presentado por la División de Política Lingüística se dio en el año de 2007.

La finalidad del instrumento reside en proporcionar una mejor comprensión sobre lo que son las lenguas y aclarar cuestiones relativas al proceso de gestión y organización de la enseñanza de lenguas. En efecto, es un instrumento que busca contribuir a dar una nueva visión en lo que se refiere a las políticas lingüísticas. Por ese motivo, la Guía aboga por una política de enseñanza de lenguas que tiene como base el plurilingüismo

2.1.2. Multilingüismo y plurilingüismo: definición conceptual de los términos

Es muy común encontrar en la literatura una misma definición para los términos multilingüismo y plurilingüismo. El propio MCERL (2002) reconoce la existencia de una tensión y falta de consenso en la definición de estos vocablos, razón por la que se ocupa de presentar en el primer capítulo un esclarecimiento sobre ambos términos. Define multilingüismo como el “conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una determinada sociedad” (p. 4). Mientras que plurilingüismo lo concibe como los conocimientos lingüísticos resultantes de la expansión de la experiencia lingüística del individuo, y se refiere al hecho de coexistir en su repertorio plurilingüe dos o más lenguas así como su capacidad para establecer la correspondencia entre ellas.

Otra definición bastante similar a esta es la presentada por Martín (2008) en el Diccionario de términos clave de ELE, lo cual entiende el plurilingüismo como “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo” (p. 414).

Acorde con esta definición de plurilingüismo, encontramos la presentada por Beacco y Byram (2007), en la *“Guide for the Development of Language Education Policies in Europe”* y en la *“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors”* (Consejo de Europa, 2018). Para estos autores, el multilingüismo se entiende como la presencia de diversas lenguas en un determinado espacio geográfico, mientras que el plurilingüismo lo entienden como una competencia que está relacionada con la capacidad del individuo de utilizar más de una lengua.

Beacco y Byram (2007), enfatizan en el “potencial o capacidad real” de los individuos para hacer uso de las distintas lenguas aunque esto no significa utilizarlas con el mismo grado de dominio. De hecho, para estos autores *“One of the central principles of the document will be that policies should be based on plurilingualism as a value and a competence”* (p. 10). El plurilingüismo, tal y como lo entienden es un valor y una competencia capaz de desarrollar una *“positive acceptance”* (p. 10). Desde sus puntos de vista, es este un elemento indispensable para el mantenimiento de la diversidad lingüística y para convivir con la diversidad.

En efecto, tal como afirman Piñeiro, Guillén y Vez (2010), es esta capacidad que tienen los individuos “de convivir con la diversidad”, interrelacionando los conocimientos, la que posibilita con el paso del tiempo la adquisición de cada una de las distintas lenguas, constituyendo así su conocimiento plurilingüe (p. 17).

Una vez definido los términos de multilingüismo y plurilingüismo, entendiendo por el primero la presencia de lenguas habladas en un determinado contexto y, por el segundo, la competencia desarrollada por los individuos que hablan estas lenguas, presentamos, a modo de resumen, en la Figura 2, como se entiende el plurilingüismo tomando como referencia las aportaciones de Beacco y Byram (2007).

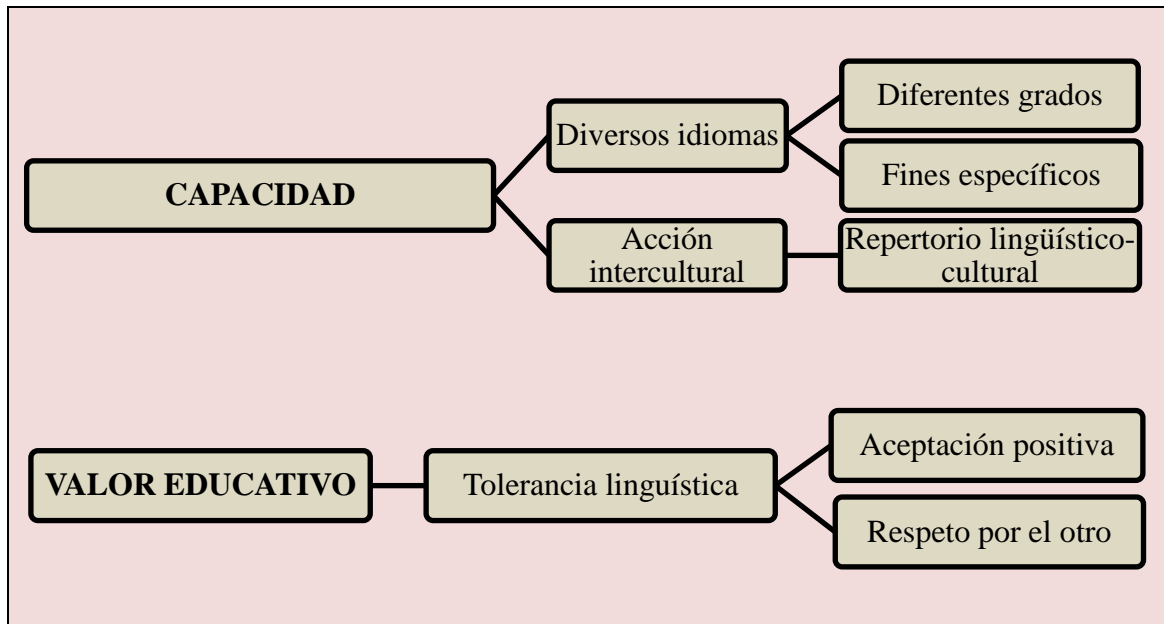


Figura 2. Concepto de plurilingüismo

De lo expuesto, el plurilingüismo consiste, por un lado, en una capacidad del individuo para usar diversos idiomas ya sea en diferentes grados y fines específicos y, al mismo tiempo, actuar en una acción intercultural interrelacionando las diversas lenguas y culturas en interacción con los demás. Por otro, el plurilingüismo es también un valor educativo en la medida que el desarrollo de esta competencia es importante para generar en el individuo una tolerancia lingüística que repercutirá en la aceptación positiva de las lenguas, culturas y en un contexto de diversidad.

2.1.3. La competencia plurilingüe y pluricultural

Como ya hemos señalado anteriormente, el plurilingüismo no se refiere a la existencia de diversas lenguas en un determinado contexto sino a la capacidad de los individuos para utilizar las diversas lenguas que componen su repertorio lingüístico y actuar en una acción intercultural interrelacionando las diversas lenguas y culturas en interacción con los demás.

El repertorio lingüístico es el conjunto de elementos lingüísticos que el aprendiz va construyendo a medida que se pone en contacto con otras lenguas y culturas. Así que se puede decir que cuanto mayor es el contacto de este aprendiz con otras lenguas, mayor se va constituyendo su repertorio lingüístico.

Martín (2008), a su vez, lo entiende como un conjunto de habilidades o capacidad de hacer uso de todos los elementos que conforman este repertorio. Sin embargo, esta

capacidad para utilizar las diversas lenguas no se desarrolla de la misma manera en cada uno de los individuos. En efecto, la competencia plurilingüe se da en cada individuo de modo diferenciado (Vez, 2011b, Piñeiro, Guillén y Vez, 2010; Beacco y Byram, 2007).

De este modo, pasamos a describir las características de la competencia plurilingüe y pluricultural tal y como están recogidas en el MCERL (2002) y en la Guía de Beacco y Byram, (2007), documentos que entendemos como referencias básicas para la comprensión del plurilingüismo.

- El desequilibrio y la variabilidad

La competencia plurilingüe y pluricultural en individuos plurilingües y pluriculturales no se presenta con el mismo grado de equilibrio en los individuos. El nivel de conocimiento lingüístico y cultural puede variar tanto de una lengua a otra como en el nivel de habilidades comunicativas desarrollado. Además, el nivel de competencia puede sufrir oscilación con respecto a los conocimientos de la lengua y de la cultura. En este aspecto, menciona el MCERL (2002) que un alto grado de conocimiento de una lengua no implica el conocimiento de la cultura de igual modo, y viceversa.

- La diferenciación y el cambio de lengua

Dado que la competencia plurilingüe y pluricultural se presenta de forma desequilibrada y de forma nada homogénea, el individuo puede adoptar estrategias diferentes para comunicarse en las diferentes lenguas que componen su repertorio lingüístico acorde a su nivel de conocimiento. De este modo, puede hacer uso de elementos tanto del lenguaje verbal como no verbal para facilitar la comprensión o transmisión del mensaje. Asimismo puede recurrir a la(s) otra(s) lengua(s) que componen su repertorio, o bien actuando en estas lenguas o simplemente prestando elementos lingüísticos de dichas lenguas para realizar el proceso de interacción.

- La concienciación sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso

La concienciación sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso es una más de las características de la competencia plurilingüe y pluricultural. El individuo plurilingüe desarrolla una capacidad de mediador en la interacción que potencia el proceso de

aprendizaje de las lenguas y el entendimiento de sí mismo y de los demás. En este sentido, la toma de conciencia de este individuo le permite identificar en la diversidad de lenguas y culturas otras formas de vida.

- El carácter parcial de la competencia plurilingüe y pluricultural

Otro aspecto importante de la competencia plurilingüe y pluricultural es el carácter parcial de la competencia. Por parcial se entiende el dominio de una lengua extranjera no desarrollado con su totalidad o perfección. Es decir, una competencia que en un momento dado se presenta incompleta o limitada a una determinada destreza, mientras que en otra la competencia puede alcanzar un desarrollo mayor.

Beacco y Byram (2007) destacan otros aspectos de la competencia plurilingüe y pluricultural, como son: una característica perteneciente exclusivamente al ser humano y que puede ser adquirida y, además, el carácter de transversalidad de dicha competencia con otras.

De acuerdo con estos autores, cualquier individuo es potencialmente plurilingüe. El plurilingüismo es una competencia que se desarrolla normalmente en el ser humano dada su capacidad de adquirir varias lenguas y al mismo tiempo de interrelacionarlas con el fin de interactuar con los demás. Sobre ello, Ruiz Bikandi (2012) precisa del siguiente modo:

[...] es un rasgo perteneciente a la definición de los individuos. Entendido como un fenómeno de orden individual que señala la capacidad de los hablantes para utilizar más de una lengua, está contemplado, pues, desde el punto de vista de quien las habla o las aprende [...] (p. 67).

Es, también, una competencia transversal porque las lenguas que componen el repertorio lingüístico del individuo no se encuentran de modo alguno aisladas, sino que encuentran puntos en los cuales establecen una relación de subordinación, razón por la cual forman una red compleja.

2.1.4. Elementos que vinculamos al concepto de plurilingüismo

Tal y como hemos expuesto anteriormente, bajo el concepto de plurilingüismo y competencia plurilingüe subyace la noción de interrelación e integración porque se entiende que los repertorios lingüísticos de los individuos no están aislados, sino que se relacionan entre sí. Se trata de una competencia que se (re)construye en la medida que

unos componentes interrelacionan con otros (MCERL, 2002). También subyace al concepto de plurilingüismo la noción de interacción ya que en cuanto valor educativo se orienta a la comprensión de otros modos de vida.

Bajo esta perspectiva del concepto de plurilingüismo, encontramos otros términos donde también subyace la noción de interrelación, integración e interacción. Nos referimos a término como *Translanguaging*, intercomprensión e interculturalidad.

Mientras que el término *translanguaging* se ha integrado recientemente en el ámbito de la educación bilingüe, los términos de intercomprensión y enfoque intercultural se han considerado dentro de los “enfoques plurales” como enfoques didácticos dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Candelier *et al.*, 2008).

El término *translanguaging* ha sido introducido por Cen Willians, por primera vez, en la década de los ochenta, en el mundo de la educación bilingüe, para referirse “al uso planificado y sistemático de dos lenguas en la misma lección” (Lasagabaster y Garcia, 2014, p. 565).

Si bien, se trata de un término que ha sido construido sobre el concepto de *linguaging* acuñado por Swain (1985) para referirse al proceso cognitivo de la negociación y la producción de significados. Según esta autora, la actividad de producción en la lengua meta activa una concienciación en los usuarios de la lengua que genera nuevos conocimientos lingüísticos.

En Swain (2006) encontramos el concepto de *linguaging* asociado a los términos de pensamiento y lenguaje fundamentados en las teorías de Lev Vygotsky sobre los procesos cognitivos. Según señala esta autora, se trata de un medio de intervención en la acción y es el resultado del conocimiento a través de las facultades intelectuales, es decir, una herramienta que potencia el aprendizaje de lenguas. En sus palabras se refiere a *linguaging* como: “process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (p. 98).

Desde su punto de vista es un proceso de organización del lenguaje en el que la lengua desempeña un papel de extrema importancia en la mediación. En dicho proceso, los pensamientos cobran gran importancia puesto que funcionan como instrumentos del lenguaje que posibilitan al individuo reflexionar.

A este respecto, Vygotsky citado por Swain (2006), precisa que:

[...] the development and functioning of all higher mental processes are mediated and that language is one of the most important mediating tools of the mind. As such, speaking and writing shape and reshape cognition. This shaping and reshaping of cognition is an aspect of learning, and is made visible as learners talk through with themselves or others the meaning they have, and make sense of them. This means that the capacity for thinking is linked to our capacity for languaging the two united in a dialectical relationship (p. 95).

El término *translanguaging* ha ido reincorporando nuevos significados y actualmente hay autores que lo concibe como “el proceso por el cual los estudiantes bilingües hacen uso de los múltiples recursos que su condición de bilingües pone a su disposición” (Lasagabaster y García, 2014, p.566), como “*the process of using language to gain knowledge, to make sense, to articulate ones thought and to communicate about using languaging*” (Li Wei, 2015, p. 178) y como “*superdiverse practice, as an alternative paradigm for describing much contemporary multilingual interaction*” (Simpson, 2016, p. 2).

Se trata de un concepto que ha sido relacionado con mucha frecuencia al de cambio de código. No obstante, aunque se aproximan en sus definiciones, no son sinónimos. Mientras en el cambio de código se parte de la idea de que el hablante bilingüe hace uso de las dos lenguas que componen su repertorio lingüístico de manera separada, desde la perspectiva del *tranlanguaging* todas las lenguas que conforman el repertorio lingüístico del individuo constituyen un solo componente lingüístico (Lasagabaster y García, 2014). Por esta razón, *translanguaging* es considerado un modelo dinámico de bilingüismo que va en contra del modelo tradicional de enseñanza bilingüe, el cual ha venido recibiendo duras críticas por considerar el uso de dos lenguas en un sistema educativo de forma aislada (Creese y Blackledge, 2010).

Cabe pues precisar que, en torno a la noción de *translanguaging*, a la que subyace la práctica de interrelación y articulación entre lenguas, convergen otros elementos como la concienciación y valoración de las lenguas y culturas. Se trata de unas prácticas de inclusión pues se valora toda la producción lingüística-cultural que se sitúa en el “entrelugar¹⁰” de una y otra lengua del individuo bilingüe. Así es que nos inclinamos a concebir *translanguaging* como una práctica translingüística que se da en el entrelugar

¹⁰ La noción de entrelugar es la proporcionada por Bhabha (2008) quien considera como el espacio que está situado entre las construcciones binarias. Es el que no es uno ni el otro sino parte de los dos. Es un espacio de indefinición con formas subjetivas.

de los componentes lingüísticos que conforman el repertorio lingüístico-cultural del individuo.

Teniendo en cuenta estas nociones también relacionamos con los términos *translanguaging* y *plurilingüismo* la noción de *interlengua* (concepto que hemos abordado en el apartado 1.4.2.4) por tratarse de un proceso de construcción de un nuevo sistema lingüístico de orden individual que está apoyado tanto en la lengua materna del aprendiz como en las demás lenguas que componen su repertorio lingüístico. Se establece, por lo tanto, una interacción ya que las lenguas no se encuentran en compartimentos separados sino que se relacionan entre sí e interactúan en un proceso dinámico y continuo.

Creemos que para el caso concreto de los estudiantes que están insertos en el contexto donde situamos nuestra investigación, de los cuales una gran parte son bilingües equilibrados y otros que se encuentran en situación de bilingüismo productivo o receptivo, el uso de la práctica de *translanguaging* ayudaría a implementar sus capacidades en cuanto individuos bilingües de forma que estas prácticas contribuirían al desarrollo de su competencia plurilingüe (Martín, 2008).

Otro término que vinculamos al plurilingüismo es la *intercomprensión*. Se trata de un concepto que no se encuentra claramente definido en la literatura. Incluso, Andrade, Melo-Pfeifer y Santos (2009) se refieren a él como un concepto “camaleónico” en virtud de sus constantes (re)interpretaciones por ubicarse en un campo dinámico.

De todos los modos, encontramos en Tassara y Villalón (2014) que se trata de un “proceso a través del cual se accede mediante la lengua materna a la comprensión escrita y oral de dos, tres o más lenguas de la misma familia, nunca antes aprendidas sistemáticamente” (p.279). Es, según estos mismos autores, una forma de “comprender lenguas, sin hablarlas, lo que evita la concurrencia a una lengua vehicular que generalmente implica dificultades, esfuerzos, ambigüedades, y, muchas veces, malentendidos” (p. 279).

Se considera que cuanto mayor sea la proximidad entre las lenguas (por ejemplo las lenguas emparentadas, como las lenguas romances o las germánicas y eslavas,) mayor es la posibilidad de comprensión entre los hablantes de estas lenguas.

Nosotros lo entendemos como un enfoque, una estrategia o simplemente una forma de comunicación que aboga por una efectiva comunicación donde cada individuo emplea su propia lengua y a la vez es capaz de comprender la lengua del otro.

No obstante, entendemos que para una práctica eficaz de la intercomprensión entran en juego otros elementos que van más allá de la línea de proximidad de las estructuras lingüísticas. Así lo defienden Araújo e Sá, Hidalgo Downing, Melo-Pfeifer, Séré y Vela Delfa, (2009) para quienes la intercomprensión se da a un nivel interindividual e intersubjetivo situada en los niveles: “*contextual, verbal, não-verbal, cognitivo-verbal, atitudinal, motivacional e identitário*” fuertemente marcada por la necesidad de implicación, articulación y coordinación de los sujetos implicados para la construcción de sentidos compartidos (p. 10).

De todos modos, son muchos los argumentos a favor de la aplicación de la práctica de la intercomprensión y diversos son los proyectos en el ámbito europeo y en América que han introducido dicha práctica con el propósito de favorecer la comprensión entre todos.

Entre los argumentos a favor de la intercomprensión como un enfoque para el desarrollo de la competencia plurilingüe están: la originalidad del discurso ya que cada individuo se expresa en su propia lengua y el desmonte de la supremacía lingüística (Tassara y Villalón (2014).

En lo que se refiere a los proyectos de prácticas pedagógicas para la intercomprensión, se destacan en Europa: Galatía, Galanet, Galapro, EuRom4, EuRom5, EuroComRom, entre otros; y en América: Interlat, Dialogam e Inter Rom. entre otros, todos ellos orientados a la intercomprensión en las lenguas romances.

En el caso de nuestra investigación podemos considerar el desarrollo de unas prácticas orientadas hacia la intercomprensión como favorecedoras para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo, ya que los individuos insertos en el contexto transfronterizo situado en la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia son hablantes, en su mayoría, de las lenguas romances portugués y español. Tal y como argumenta Vez (2004), si se desarrollan destrezas y estrategias en una misma dirección es perfectamente posible la existencia de la interculturalidad y de la intercomprensión entre los individuos, especialmente aquellos que comparten lenguas y culturas en un

determinado espacio; así también argumenta González (2010), para quien la proximidad lingüística entre estas lenguas es un elemento favorable a la interacción.

En cuanto al concepto de lo intercultural lo vinculamos al de plurilingüismo porque entendemos que se trata de un término que está íntimamente relacionado con la noción de interacción y sujeto. Castro Prieto (2008) considera que la noción de lo intercultural se inscribe en una dinámica en la cual participan los individuos. Igualmente lo entiende Abdallah-Preteille (2001), para quien la noción de lo intercultural está precisamente en la interacción que se establece entre los individuos, en el encuentro intercultural. De hecho, en sus consideraciones sobre el prefijo *inter*, que compone el vocablo intercultural, menciona el vínculo que se establece entre los individuos, grupos e identidades y al nexo que se establecen en las interacciones entre ellos.

Es un término singular embebido de nociones que transitan en diversos ámbitos científicos y su singularidad se da por tratarse de un tema emergente y que todavía no tiene sus bases fijadas en uno u otro determinado campo. Lo que es incuestionable es que el término intercultural ha sufrido, en los últimos tiempos, una descalificación, o por lo menos, ha recibido otras connotaciones. Esto se debe, según señala Abdallah-Preteille (2001), por tratarse de un término comúnmente relacionado con la marginación, “con actitudes alarmantes, dramáticas y catastrofistas, características de los discursos acerca de la inmigración” (p. 35).

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas, lo intercultural se orienta hacia una educación cuyo propósito es la promoción de la cohesión social, pautada en el respeto mutuo y en una convivencia pacífica (Consejo de Europa, 2008). Se legitima, tal y como lo señala Castro Prieto (2008) en “la presencia de otras culturas en los espacios educativos, reconociendo el valor del pluralismo cultural y la superación del etnocentrismo” (p. 22). La finalidad es el desarrollo de una competencia intercultural que permita a los individuos conocer para acercarse a las diferencias, reconocer al otro y pensar la propia identidad; valorar las diferencias y apreciar otras formas de vida; desarrollar una personalidad e identidad favorables a la aceptación de las diferencias lingüístico-culturales.

2.2. La atención a la diversidad de lenguas y culturas: fundamentos de la educación plurilingüe y pluricultural

Las investigaciones situadas en el ámbito de las ciencias del lenguaje han estado centradas, especialmente, en comprender cómo los humanos adquirimos-aprendemos las lenguas y de qué modo ellas evolucionan. Estos estudios han sido formulados bajo las diferentes concepciones del lenguaje: unos se han orientado hacia una perspectiva formal y, otros hacia una perspectiva funcional.

En este apartado presentamos algunas concepciones de lengua, métodos y enfoques empleados para enseñar las lenguas así como las teorías de aprendizaje lingüístico. Exploramos en la forma cómo se han presentado estas concepciones, métodos y teorías buscando comprender cómo se ha planteado la enseñanza-aprendizaje de lenguas siguiendo un orden cronológico de los acontecimientos y cómo se plantea en la actualidad ante la evidencia de la diversidad lingüístico-cultural y la atención prestada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas teniendo en cuenta la perspectiva del plurilingüismo.

2.2.1. La lengua desde perspectiva del plurilingüismo

El concepto de lengua se ha ido (re)definiendo a lo largo del tiempo gracias a los avances de la investigación en disciplinas que se han ocupado del estudio del lenguaje. Si en un primero momento la lengua se concibe como expresión del pensamiento, posteriormente su concepto se relaciona con la funcionalidad y uso social del lenguaje, es decir, la lengua se entiende como mecanismo de interacción (Ruiz y Valverde, 2015).

Es cierto que en cada uno de esos universos metodológicos, la lengua se concibe de forma distinta y somos conscientes de que existen otras visiones de lengua, unas más y otras menos conocidas (Martínez y Serrano, 1997). Buscaremos presentar al menos tres de ellas, a saber: lengua como sistemas de estructuras, lengua como visión del mundo y lengua como mecanismo de interacción.

Este procedimiento se justifica por la importancia que han tenido estas visiones de lengua para delinear el trascurso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en especial de las lenguas extranjeras, a partir de la segunda mitad del siglo pasado.

La visión de lengua como sistema de estructuras es la que orienta la concepción estructural del lenguaje. Esta noción ha sido legitimada por el teórico estructuralista Saussure (1916) en los primeros años del siglo XX, quien propone un estudio descriptivo de las clases de palabras, aunque colaboraron muy activamente para la consolidación de este paradigma profesionales de diversos campos.

Los estructuralistas se orientan hacia la organización de una gramática descriptiva y entienden la lengua como una realidad social concibiéndola como un sistema de signos (complejo) en el que cada uno está vinculado a otros (Alonso-Cortés, 2015; Vez, 2001; Martínez y Serrano, 1997).

Desde esta concepción, el sistema de signos que conforma la lengua obedece a una lógica organizativa guardando relación entre ellos. Según Vez (2001) esta percepción ha significado un avance en la enseñanza de lenguas porque ha permitido comprender la relación de semejanza entre las lenguas en lo que respeta a su organización estructural.

Para el caso que nos ocupa, esta concepción es importante porque una enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo, orientada al desarrollo de la competencia plurilingüe, entiende que el aprendizaje es más efectivo cuanto mayor sea la movilización del repertorio lingüístico y, para ello, el aprendiz hace uso de fonemas, palabras, expresiones comparándolas y relacionándolas. Incluso, tal y como se recoge en el MCERL (2002) y en Beacco y Byram (2007) la capacidad de relacionar las lenguas y culturas es una habilidad intercultural importante para el desarrollo de la competencia intercultural y de la competencia plurilingüe.

Otra forma de concebir la lengua es la presentada por Sapir (1931) como hipótesis del relativismo lingüístico y que ha sido ampliada posteriormente por Worf (1956), entendida como visión de mundo.

Desde esta concepción, el lenguaje es más que un sistema de estructuras. Se concibe como organización simbólica y compleja por medio de la cual vemos el mundo. Desde esta hipótesis, el conocimiento lingüístico determina la forma de ver el mundo y cada lengua diferente es más una forma distinta de concebir y de entender la realidad.

Estos autores fundamentan sus hipótesis tomando por base estudios realizados en comunidades indígenas, cuyas lenguas se estructuran de forma muy distinta a otras

lenguas más conocidas como es el caso de las lenguas neolatinas y las anglosajonas, por ejemplo. Para ellos, es imposible representar gráficamente con exactitud el pensamiento de los nativos porque “cuanto más alejada esté la estructura de esa lengua de la nuestra, más difícil será dar cuenta del modo de concebir el universo” (Luque, 2004, p. 490).

En lo que respecta a comunicarse en otras lenguas, saber otras lenguas, Worf (1956) apunta que éstas aportan al individuo una visión mucho más abierta. En efecto, estamos completamente de acuerdo con el pensamiento de este autor y creemos que el conocimiento de varias lenguas no solo nos permite ver el mundo de forma distinta sino que nos permite actuar de forma distinta en este mundo.

Castro Prieto (2008) citando a Fantini (1997) menciona que es necesaria una competencia integrada constituida de conocimientos en la lengua extranjera y una visión de mundo extendida y transformada. Esta autora comparte la idea de que en cada lengua las visiones del mundo son distintas. No obstante, se cree que cuando el individuo hace uso de otras lenguas y construye esta competencia integradora permitiéndole una visión panóptica¹¹ ésta se constituirá de elementos compartidos, es decir, estará compuesta de rasgos presentes que es común en todas las lenguas o, en todo caso, en algunas de ellas.¹²

Esta visión del mundo, compuesta de las visiones de las lenguas que componen el repertorio lingüístico y cultural del hablante, no se concibe como la adición de una y otra(s) visión(es) del mundo. Ésta es más apurada y más completa.

A nuestro modo de ver, es tal como se caracteriza la competencia plurilingüe; no se trata de una adición de varios repertorios monolingües sino que es un repertorio más diverso en el que los elementos se relacionan. Tal y como se recoge en el MCERL (2002) “las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (p. 47).

¹¹ Utilizamos el término panóptico para referirnos a una mirada amplia, que se orienta hacia varias perspectivas.

¹² Los estudios que dan cuenta de los universales lingüísticos se iniciaron en el año 1660 a través de la gramática francesa Port Royal y más tarde se retomaron en los estudios de Chomsky (1957) ya en el siglo XX.

Hasta aquí hemos presentado dos distintas visiones de lenguas en las que el lenguaje se entiende, por un lado, como un sistema complejo de estructuras y, de otro lado, es ordenador del pensamiento y dispositivo que determina la forma de ver el mundo.

No obstante, también es un instrumento capaz de proporcionar y aumentar las posibilidades de comunicación entre los individuos favoreciendo la interacción social. Nosotros nos situamos en esta perspectiva porque consideramos, tal y como razona Luque (2004) que: “las lenguas son, ante todo, un producto de la necesidad inmediata” (p. 491).

Esta concepción de lengua se hace más popular en la década de los setenta del siglo XX tomando como base la idea de competencia comunicativa presentada por Hymes (1971) y teniendo en cuenta los fundamentos de las teorías socioculturales presentados por Vygotsky (1979).

Partir de esta concepción de lengua implica asumir que, además de aprender a usar un conjunto de reglas produciendo enunciados bien estructurados, es necesario ser capaz de adecuarse a un determinado grupo social (Martín, 2008). La lengua desde esta noción, en cuanto herramienta de la interacción, se orienta a una perspectiva funcional, teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias en el que se dan las interacciones.

Esta visión comunicativa de la lengua es la que orienta la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo. Una perspectiva que tiene en cuenta el contexto en el que se mueve el aprendiz, razón por la cual se da gran importancia y atención a la diversidad lingüística y cultural. Es decir, se considera la diversidad como un recurso favorecedor de las interacciones.

Todas estas nociones han influido directamente en el modo de enseñar y aprender lenguas. Si en la noción de lengua como estructura se la concibe como un conjunto de elementos en el cual se establece una relación de dependencia entre unos y otros elementos, en la noción de lengua como visión del mundo, se la entiende como un sistema simbólico por medio del cual vemos la realidad. En cuanto instrumento de comunicación, la lengua se entiende como dinámica, y se consideran sus múltiples formas ya que ésta adquiere nuevos significados en función de quienes las usan, del modo cómo lo hace, del momento y del contexto dónde las usan.

2.2.2. La enseñanza de lenguas desde la perspectiva del plurilingüismo

Los métodos empleados en la enseñanza de lenguas han estado orientados por las bases epistemológicas de las disciplinas científicas que abordan de algún modo el estudio del lenguaje. Entre los métodos más utilizados por los profesionales que se han dedicado al oficio de la enseñanza de lenguas están aquellos que se inscriben en una dimensión formal y los que se inscriben en una dimensión funcional, como hemos señalado anteriormente.

Entre los métodos más populares fundamentados en la perspectiva formal están: el método de gramática-traducción, el método directo y el método audio lingual; y en la perspectiva funcional la metodología de enseñanza más conocida y empleada actualmente no consiste precisamente en un método específico sino que se trata de una propuesta en la cual confluyen varios métodos, conocido como enfoques comunicativos. Sobre ello, Masats y Nussbaum (2016) precisan que “los enfoques comunicativos no consisten en una sola idea metodológica, sino un conjunto de propuestas que pueden complementarse y solaparse” (p. 53).

No obstante, los métodos que siguen bajo las tendencias de primeras formulaciones y aquellos etiquetados como métodos clásicos se han caracterizado por el uso de un método específico para la aplicación de la enseñanza de lenguas. Según señala Vez (2001) estas metodologías se caracterizan, sobre todo, por su carácter externo en el que se evidencia la ausencia de negociación. Entre los más conocidos están: el método de gramática-traducción, el método directo y el método audiolingual.

El método de gramática-traducción es quizá el más antiguo procedimiento empleado en la enseñanza de lenguas. Si bien, tal y como afirman Richard y Rogers (1986) citado por Vez (2001) sigue siendo utilizado actualmente en varias partes del mundo. Este método se caracteriza especialmente por primar el desarrollo de la competencia lectora teniendo como modelo los textos literarios escritos en las lenguas clásicas.

La memorización de reglas gramaticales y la traducción de textos literarios eran prioridad para alcanzar el conocimiento de la lengua meta, cuyo modelo debería de obedecer a una lógica formal.

Otro método utilizado bajo la perspectiva formal es el método directo. Este modelo de enseñanza se contrapone a algunas características del método anterior, en especial en

lo que respeta al empleo de la técnica de traducción como medio de acceder a otra lengua. Este posicionamiento adoptado por los lingüistas y demás profesionales defensores de este método se justifica por sus creencias al entender que aprender lenguas es más que memorizar expresiones lingüísticas; es comprender su significado (Vez, 2001).

El método directo se caracteriza principalmente por la aplicación de prácticas asociativas palabra-objeto, razón por la cual se hace uso de medios visuales mediante la utilización de figuras y también de gesticulaciones para establecer una relación entre las palabras y los recursos materiales en el contexto del aula.

También siguiendo la perspectiva formal, surge en el siglo XX, el método conocido como audiolingual. En esta metodología de enseñanza, la lengua es entendida como un sistema de estructuras que se organiza de forma ordenada y en perfecta armonía. Partiendo de esta noción de lengua, este método de enseñanza se basa en la imitación o repetición por lo que el aprendizaje de lenguas es considerado un proceso mecánico.

Este método se basa en las teorías epistemológicas del Conductismo que entienden que la conducta está condicionada por elementos externos. Por ello se considera que hay que estimular a los estudiantes para que puedan reconducir su proceso de aprendizaje y evolucionarlo.

La novedad de este método está en la importancia que confieren a la comunicación enfatizando las manifestaciones orales. De hecho, se emplean actividades de escucha, repetición, memorización y representación, razón por la cual dan mucha importancia a la pronuncia y la entonación.

Asimismo, se hace uso de actividades o ejercicios estructurales que están orientadas a la automatización de las estructuras gramaticales. Estos tipos de actividades permiten establecer la comparación entre lenguas, y mostrar las diferencias y semejanzas de cada sistema lingüístico.

Desde estas aportaciones, se percibe que la enseñanza de lenguas a partir la perspectiva formal se basa en un primero momento en el estudio de la gramática aplicada a la traducción, luego la enseñanza se organiza a través de prácticas asociativas y, posteriormente, entendiendo la experiencia como camino para llegar al conocimiento

lo que implica el uso de prácticas de imitación y repetición, convirtiendo el aprendizaje en un procedimiento mecánico.

Considerando que estos métodos no han sido suficientemente eficaces en su momento y tampoco podrían serlo ahora, dado que es una realidad distinta, aún así hay que considerar su relevancia y contribución al planteamiento de las nuevas metodologías de enseñanza de lenguas que se utilizan en la actualidad.

En los años setenta, época en la que se acentúa el progreso tecnológico y de los medios de comunicación, se produce un cambio en la perspectiva de enseñanza de lenguas y se busca atender a la diversidad lingüístico-cultural.

Estos cambios se justifican, entre otros aspectos, porque se entiende que para actuar en este escenario plural, el aprendiz necesita desarrollar unas capacidades que le permita comunicar de forma eficaz con otras personas en las modalidades oral y escrita.

En este sentido, toda la atención que se prestaba al aspecto formal del lenguaje se traslada a las intenciones comunicativas de los hablantes. La enseñanza de lenguas pasa a situarse en una dimensión funcional-comunicativa del lenguaje priorizando la comprensión de los actos de habla (Lomas, 2014; Vez, 2001).

En esta perspectiva la enseñanza de lengua prioriza las dimensiones lingüística (enfocando en los conocimientos lingüísticos, su organización y almacenamiento), la dimensión sociolingüística (enfocando en el uso de la lengua) y en la dimensión pragmática (enfocando en el uso que se hace de la lengua teniendo en cuenta el sistema, los sujetos que participan en el discurso y el contexto en el que se realiza).

En este sentido, y para el ámbito que nos ocupa, creemos que este modelo de enseñanza de lenguas es el que responde a las necesidades de los individuos que aprenden lenguas en un contexto de diversidad porque no se trata de un método específico sino que es un modo de enfocar la enseñanza de lenguas en donde se prioriza el desarrollo de la competencia comunicativa. Si bien, comulgamos con Puren (2012) cuando señala que el método malo es el método único.

2.2.3. El aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del plurilingüismo

Las investigaciones sobre el lenguaje han permitido responder a cuestiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Muchos de estos estudios han presentado algunas nociones que han sido aceptadas casi que en su totalidad por los teóricos del lenguaje, entre las cuales destacamos las siguientes: el aprendizaje de la segunda y/o tercera lengua no ocurre del mismo modo a como se aprende la primera lengua; el aprendizaje de lenguas no ocurre de la misma forma en niños y en adultos (Masats y Nussbaum, 2016).

Si bien, en lo que respecta al propio concepto de lengua y aprendizaje, no siempre ha existido uniformidad. Ertmer y Newby (1993), Masats y Nussbaum (2016) señalan que la complejidad del término ha contribuido a la imprecisión del concepto. Para estos autores el problema no reside en la definición en sí misma sino en la interpretación.

Para Masats y Nussbaum (2016) la discrepancia procede de la posición epistemológica y metodológica de cada teórico. Mientras unos se sitúan en el paradigma objetivo positivista, otros la conciben desde el paradigma post-positivista, interpretativo.

Según mencionan estos autores es importante tener en cuenta todas las diferencias e interpretaciones porque cada una de ellas nos permite comprender los fundamentos de las teorías de aprendizaje y, por consiguiente, comprender cómo ocurre el aprendizaje de lenguas, qué factores intervienen en el proceso, entre otros aspectos.

En realidad las teorías sobre el aprendizaje de lenguas han ido cambiando a lo largo del tiempo buscando responder a las necesidades de los aprendices. Entre las más populares destacan la teoría conductista, la teoría cognitivista y la teoría constructivista.

De acuerdo con Ertmer y Newby (1993) las teorías del aprendizaje conocidas en la actualidad han estado orientadas hacia una problemática que se arrastra desde tiempos pretéritos y se basan en dos perspectivas: por un lado están los teóricos que creen que el aprendizaje se produce mediante la observación por medio de la experiencia; y, por otro lado, están los teóricos que creen que el aprendizaje se realiza tras un proceso de reflexión y descubrimiento del conocimiento.

Siguiendo la primera línea, está el modelo conductista. Este modelo se caracteriza esencialmente por su método basado en la observación externa y aboga por el uso de prácticas de memorización y repetición de estructuras lingüísticas. De hecho, los conductistas creen que el aprendizaje obedece a una lógica que se ordena mediante la aplicación de un estímulo seguido de una respuesta. El resultado de esta lógica es la asociación entre ambos. Para ellos, el aprendizaje se lleva a cabo cuando el estudiante es capaz de manifestar de forma adecuada, por medio de una conducta observable, la respuesta que se espera.

En lo que respecta al papel del alumno, éste desempeña un papel pasivo y se sitúa como receptor del conocimiento transmitido por el profesor. Los conductistas no consideran cualquier posibilidad de reflexión sobre el conocimiento adquirido y por ende sobre el propio proceso de aprendizaje. Igualmente, desde esta perspectiva, no tiene en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes y los someten a constantes pruebas de medición del conocimiento recibido.

Este modelo de aprendizaje, cuyo exponente máximo ha sido Skinner (1957) quien se basó en el modelo de conducta operante ha tenido su importancia a mediados del siglo XX y ha experimentado duras críticas hasta la actualidad, sobre todo por la reducción de la conducta humana a pura acción (Vez, 2001).

Desde nuestro punto de vista, este modelo ha fracasado en varios aspectos: al desconsiderar la capacidad del alumno para reflexionar y solucionar problemas y al no tener en cuenta sus conocimientos previos; la no consideración de factores importantes en el aprendizaje como es la motivación, interés que tiene el individuo que lo conduce al aprendizaje (Gardner, 1985); y especialmente, al considerar irrelevante la interacción siendo ésta una actividad potenciadora en el proceso de aprendizaje.

A principios de la segunda mitad del siglo XX se presenta otra perspectiva fundamentada en las aportaciones de diversas disciplinas denominadas las ciencias cognitivas, como: la Lingüística, la Psicología, la Antropología, entre otras. Los cognitivistas se centrarán en comprender de qué forma la mente humana es capaz de pensar y aprender.

Los teóricos cognitivistas rechazan algunas ideas plasmadas en el modelo conductista como por ejemplo la del aprendizaje mecánico mediante la observación de

conductas y enfatizan la capacidad de reflexión, resolución y toma de decisiones de los aprendices. Además, en este modelo conciben que el aprendizaje es más significativo cuando los estudiantes se interesan y cuando están más motivados.

Tal y como nos mencionan Ertmer y Newby (1993), si los conductistas consideran irrelevante el papel de la memoria en el proceso de aprendizaje, descansando sus preocupaciones en entender cómo el conocimiento se instala en la mente humana; los cognitivistas, muy por el contrario, centrarán sus atenciones en comprender el modo como la información es absorbida por el aprendiz, la forma como él la organiza, la recopila y cómo la localiza. Por esta razón estos autores señalan que las tareas más comúnmente empleadas por los maestros que siguen la teoría cognitivista están orientadas a relacionar informaciones a los conocimientos previos del alumnado.

En lo que respecta al papel del alumno, en contraposición a los preceptos conductistas que lo consideraba agente pasivo, en la teoría cognitivista el discente se sitúa como agente activo en el proceso de aprendizaje porque se le considera capaz de procesar las informaciones.

Diferenciándose de los teóricos conductistas y cognitivistas salen a la luz las nuevas ideas que fundamentarán el modelo teórico del constructivismo.

Esta corriente teórica va coincidir con algunos de los principios plasmados en las dos teorías precedentes, compartiendo la idea de que el aprendizaje es una actividad mental. Si bien, añadirán un nuevo componente que es la importancia del contexto en la creación de significados. En este sentido, entienden que el individuo al recibir los conocimientos externos los procesa mentalmente y producen otros conocimientos, siendo éstos sus interpretaciones de la realidad (Ertmer y Newby, 1993). De ahí que se siga con la importancia concedida a las acciones interactivas en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el alumno desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje porque no se trata de adquirir conocimientos basados en experiencias externas sino que se trata de un proceso en el que cobra importancia la creación de significados. Estos significados son construidos tras las interpretaciones del individuo y están cimentados en el vivir y actuar de cada uno.

Los más importantes teóricos constructivistas fueron Piaget (1975) y Vygotsky (1979) aunque sus aplicaciones han estado orientadas hacia caminos diferentes. Mientras Piaget se ha centrado en el individuo buscando explicar de qué forma éste es capaz de construir su conocimiento en interacción, Vygotsky se ha centrado en el medio social. Su propósito es entender en qué medida el medio en el que está inmerso el estudiante es capaz de potenciar las representaciones internas del individuo.

Para los constructivistas los factores que influyen en el aprendizaje son los que forman la tríade: el individuo, el contexto y la interacción. De hecho, Masats y Nussbaum (2016) señalan que actualmente no existe controversia entre los teóricos del lenguaje sobre la importancia de la interacción en el aprendizaje de lenguas. Sobre ello, se expresan en los siguientes términos:

[...] la interacción tiene un papel crucial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los congresos y las publicaciones especializadas en el campo están repletos de referencias al concepto. Es también difícil encontrar docentes de lengua extranjeras que no estén a favor de que sus alumnos interactúen en dicha lengua –a favor de que la hablen, la escuchen, la lean, y la escriban en situaciones más reales posibles (p. 40).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente lo cual nos ha permitido comprender cómo se ha orientado el aprendizaje de lenguas desde las primeras décadas del siglo pasado hasta la actualidad y, teniendo en cuenta que para el caso en que nos ocupamos buscamos comprender el planteamiento de enseñanza-aprendizaje de lenguas que se lleva a cabo en un contexto transfronterizo, creyendo que una enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo es más eficaz, cabe indagar: ¿cómo se aprende las lenguas desde la perspectiva del plurilingüismo?

Es evidente que el aprendizaje de lenguas en los días actuales no se ajusta a los mismos moldes del siglo pasado porque ya son otros tiempos, otros sujetos, otros espacios marcados por una realidad cambiante. De hecho es la evidencia de la pluralidad en el mundo moderno lo que ha permitido el surgimiento de nuevas orientaciones en la educación lingüística.

Según señalan Nussbaum y Unamuno (2014), la atención a las lenguas (autóctonas, nacionales, extranjeras), los cambios en las políticas lingüísticas y las aportaciones de otras disciplinas lingüísticas, entre otros, han motivado estas nuevas orientaciones y en consecuencia han promovido también reflexiones sobre la forma de enseñar y de aprender lenguas.

Tal y como recogen estas autoras, en esta nueva perspectiva, ya no cabe un aprendizaje según los modelos clásicos sino “mediante la propuesta de situaciones comunicativas” porque el alumno asume el rol de agente activo participando “en las prácticas sociales situadas en el aula y fuera de ella” (pp. 207, 208).

Se trata de una enseñanza-aprendizaje de lenguas en la que participen las varias lenguas y culturas, incluyendo las minoritarias. El objetivo es que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre las lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico y puedan aumentarlo mediante el contacto con otras lenguas y otras culturas. Se trata, definitivamente, de perfeccionar el conocimiento que se tiene de las lenguas-culturas y construir una competencia lingüístico-cultural que le permita interactuar con otras personas de forma más dinámica.

2.3. Investigaciones sobre el plurilingüismo: una visión desde los documentos, en los contextos de aprendizajes de lenguas y en la formación del profesorado de lenguas

La mayor parte de las investigaciones sobre el tema del plurilingüismo, en especial en el contexto europeo, está distribuida básicamente en tres líneas de estudio:

- Aquellas referidas a un análisis conceptual del término plurilingüismo y otros vocablos asociados a esta temática, aludiendo a las definiciones planteadas en los documentos europeos, por ser el plurilingüismo un principio del Consejo de Europa (Ruiz Bikandi, 2012; González Piñeiro, 2005);
- Aquellas que abarcan estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas centrándose en el aula y la realidad plurilingüe de los individuos que forman parte de este contexto (Cenoz, 1999; Etxague, Cenoz y Uría, 2010; López-Escribano y Alba Pastor, 2014);
- Aquellas que están dirigidas a comprender los mecanismos de formación del profesorado de lenguas en la perspectiva de atender a su alumnado ante la diversidad de lenguas y culturas existente en los centros educativos (Rodríguez-Martín, Iñesta Mena y Álvarez-Arregui, 2013; Alcalá y Mojeda, 2010; Bernaus, 2004).

2.3.1. Investigaciones sobre el planteamiento del plurilingüismo en los documentos europeos

El concepto de plurilingüismo es eminentemente europeo y se ha desarrollado en diversos documentos de política lingüística como resoluciones, recomendaciones, así como el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación – el MCERL (2002) y la “*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*” de Beacco y Byram (2007), entre otros.

Las investigaciones que se han situado en este ámbito del plurilingüismo desde esta perspectiva europea han puesto de manifiesto que:

-Se trata de una propuesta ambiciosa y complicada en el sentido de que pueda generar una banalización del conocimiento lingüístico (Ruiz Bikandi, 2012).

-Se otorga importancia a la enseñanza de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo para atender las necesidades de los individuos inmersos en la realidad multilingüe y multicultural del contexto europeo (Ruiz Bikandi, 2012; González Piñeiro, 2005).

-Se evidencia una falta de integración en el conjunto de políticas lingüísticas y educativas entre los países que componen la UE. Aunque cada país reconozca la diversidad lingüístico-cultural del espacio europeo, la ausencia de comunicación entre los países aumenta el peligro de extender el monolingüismo (González Piñeiro, 2005).

2.3.2. Investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas y plurilingüismo

Los estudios que abordan el tema de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo (Cenoz, 1999; Etxague, Cenoz y Uría, 2010; López-Escribano y Alba Pastor, 2014) se centran, entre otros aspectos, en el tema del plurilingüismo temprano, la integración del alumnado inmigrante en el sistema escolar del país de acogida y análisis de modelos pedagógicos que fomenten el plurilingüismo y optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Cenoz (1999) realizó un estudio sobre el plurilingüismo temprano el cual tuvo por finalidad analizar la introducción temprana de una tercera lengua en el contexto de una comunidad escolar del País Vasco. En cuanto al efecto del plurilingüismo en el desarrollo lingüístico y cognitivo del alumnado, la autora constata que no hay diferencias entre las dos primeras y la tercera lengua aprendida por el alumnado.

Igualmente, analiza el factor actitud hacia el plurilingüismo en el cual percibe que existe una valoración positiva de los agentes implicados con respecto al aprendizaje de una tercera lengua. Otros aspectos, igualmente evaluados, fueron: el desarrollo profesional, en el que recibe una valoración muy significativa el profesorado; la confusión entre lenguas, en la que los datos mostraron no haber confusión entre las lenguas cuando la tercera es introducida en la primera edad escolar; y finalmente, el rendimiento de esta tercera lengua, cuyos resultados no fueron definitivos por el hecho de que la variable rendimiento está asociada a variados factores.

De todos los modos, Cenoz (1999) indica en el estudio una serie de condiciones para que la introducción del plurilingüismo temprano en los centros escolares resulten en experiencias positivas, como lo son: la aplicación de una metodología que pueda motivar a los alumnos; la preparación del profesorado tanto a un nivel lingüístico como metodológico; la cohesión de los objetivos en las propuestas curriculares; la coordinación entre las áreas lingüísticas y, también, la implicación de toda la comunidad escolar.

Etxague, Cenoz y Uría (2010) realizan un estudio con respecto a los modelos de enseñanza en la Comunidad Autónoma Vasca y analizan el modelo en el cual los inmigrantes buscan integrarse, incluirse socialmente. Estos autores discuten la importancia de la inserción de un modelo de enseñanza que defienda la lengua como un instrumento y un valor dotado de un signo de identidad cultural que no es innato sino que es construido socialmente a través de un proceso dinámico resultante de las interacciones entre los individuos. Desde sus puntos de vista, un modelo de enseñanza para integrar al alumnado inmigrante debe, entre otros aspectos: garantizar a los inmigrantes los mismos derechos que corresponden a los nacionales, garantizar acceso a la cultura del país de acogida pero también de su propio país, ofrecer programas de políticas inclusivas, garantizar un diálogo intercultural donde la comunidad escolar reconozca la realidad multicultural en la que está inmersa y, también, involucrar la participación de todos, incluyendo la familia.

Además de las investigaciones que abordan la problemática de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo a través del análisis del aprendizaje temprano y de la inserción del alumnado inmigrante, como las que hemos mencionado anteriormente, están aquellas que buscan analizar las formas de fomento

del plurilingüismo en el aula a través de algunos recursos, como son las prácticas discursivas.

López-Escribano y Alba Pastor (2014) realizaron un estudio con el objetivo central de explicar cómo utilizar la práctica discursiva para fomentar el plurilingüismo y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en centros escolares situados en contextos multilingües.

Estas autoras señalan la inexistencia de modelos sobre recursos discursivos aplicados en contextos multilingües por lo que resulta imposible realizar diseños y evaluaciones con respecto a esta estrategia. No obstante, creen que la práctica discursiva como un recurso en el aula de lenguas es beneficiosa tanto en la promoción de la competencia plurilingüe de los individuos como en la concienciación del valor del aprendizaje de las lenguas.

Igualmente, entienden que una propuesta pedagógica que ve las prácticas discursivas como un motor para impulsar el aprendizaje de lenguas y desarrollar la competencia plurilingüe del alumnado debe de considerar toda la riqueza lingüístico-cultural que permea en el espacio del aula y que se manifiesta en forma de conocimientos, creencias, intenciones, actitudes y afectos resultantes de las interacciones entre individuos.

2.3.3. Investigaciones sobre la formación del profesorado de lenguas y plurilingüismo

Ante la realidad del aula multilingüe, se ha focalizado la atención en la formación del profesor de lenguas dada la importancia que tiene su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones sobre el tema del plurilingüismo y formación del profesorado generalmente focalizan sus estudios en las percepciones de los maestros respecto al propio proceso de enseñanza desde una perspectiva plurilingüe y en el análisis de planes de estudio y modelos pedagógicos de los centros educativos y académicos.

Sobre las percepciones del profesorado sobre su formación, los estudios demuestran que:

- Los docentes son conscientes de la necesidad de la promoción de una enseñanza dirigida al desarrollo de habilidades que estén orientadas hacia el logro de competencias

plurilingües e interculturales. Además, entienden que la preparación de los futuros profesores de lenguas debe de estar anclada en la formación inclusiva de modo que sea posible atender el complejo contexto socio-cultural en el que están enmarcadas las lenguas (Rodríguez-Martín, Iñesta Mena y Álvarez-Arregui, 2013);

- Los docentes manifiestan sensibilidad favorable a la diversidad lingüístico-cultural y a la implantación de los programas de plurilingüismo en los centros educativos y universitarios (Alcalá y Mojeda, 2010).

Desde nuestro punto de vista, el profesor de lenguas, que actúa en el seno de una educación orientada en la perspectiva del plurilingüismo, debe incorporar una actitud de reconocimiento del valor y aceptación hacia todas las lenguas presentes en su espacio de actuación. A este respecto, Bernaus (2004), menciona que una actitud positiva contribuye a “desenmascarar prejuicios y estereotipos que a menudo deforman o falsean la realidad [...]” (p. 3).

Otras investigaciones se han centrado en el análisis de los planes de estudios de los centros universitarios que se dedican a la formación del profesorado y, en el análisis de los modelos pedagógicos que se llevan a cabo en los centros de formación.

En lo que respecta a los planes de estudio, las investigaciones están orientadas hacia el análisis de en qué medida las asignaturas distribuidas en el currículo de las carreras dirigidas a la formación de maestros responden a las necesidades de la sociedad, es decir, preparar dichos profesores para actuar en el contexto de diversidad lingüístico-cultural de los centros educativos con actitudes más tolerantes y más respetuosas, promoviendo el diálogo solidario y aceptando las diferencias.

Los estudios realizados en este sentido dan cuenta de que la formación del profesorado de lenguas ha cambiado de una formación monolingüe hacia una formación en la que se refleja la integración de las lenguas. San Isidro (2009), sobre la formación del profesorado en la perspectiva de la integración de lenguas, considera un cambio significativo puesto que “abren la puerta a nuevos retos en la formación, que pasan por la inmersión, la movilidad que caracteriza el mundo actual, el enfoque plurilingüe y la interculturalidad” (p. 54).

Además, en el ámbito de la formación del profesorado, están aquellos estudios realizados en torno al análisis de la eficacia de los modelos pedagógicos aplicados en las unidades académicas dirigidas a la formación del futuro maestro.

Estos estudios, en su mayor parte, se tratan de proyectos innovadores entre los cuales incluye el uso de las nuevas tecnologías para facilitar el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. No cabe duda que el uso de nuevas tecnologías en el contexto de aula se convierte en una necesidad educativa para afrontar los problemas sociales. De modo que preparar a los profesionales para actuar en el seno de una educación plurilingüe así como la educación digital constituye un desafío.

Ipiña y Sagasta (2011), en su análisis sobre la aplicación de las nuevas tecnologías y su contribución al desarrollo de la competencia plurilingüe de un grupo de futuros profesores de lenguas para actuar en un contexto multilingüe, aportan que la integración de los campos interdisciplinarios presenta todavía un largo recorrido y consideran que para consolidar este proceso se debe invertir en la formación del profesorado.

Observamos en estas investigaciones un discurso que reconoce el plurilingüismo y la enseñanza como una propuesta innovadora y ambiciosa al tiempo que se concibe como vía para atender las necesidades de los individuos en un mundo multilingüe y multicultural.

Igualmente, percibimos en los estudios sobre la enseñanza de lenguas la coexistencia de un discurso orientado a la importancia del reconocimiento de la riqueza en la diversidad lingüístico-cultural así como de la necesidad de la colaboración de todos los individuos que están implicados en el contexto en el que se inserte la comunidad educativa.

Se subraya, así, la visión de una enseñanza de lenguas que sea integradora y que utilice todos los medios posibles para fomentar el plurilingüismo y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

CAPÍTULO 3

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y
CULTURAL EN EL CONTEXTO DEL MERCOSUR, BRASIL
Y EN EL ESPACIO TRANSFRONTERIZO DEL ESTADO DE
ACRE**

A different language is a different vision of life.
(Federico Fellini)

En este capítulo nos situamos en el contexto de Mercosur, para dar cuenta de la atención a la diversidad de lenguas y culturas en sus planes de acciones y las implicaciones que estas acciones tienen en las políticas lingüísticas en Brasil y en el Estado de Acre. Abordamos, en un primero momento, algunas acciones orientadas hacia la atención a la diversidad lingüístico-cultural en el contexto de los países que componen el Mercosur; posteriormente, damos cuenta de las lenguas extranjeras que han sido ofertadas en la Educación Básica en Brasil, las normativas oficiales que reglamentan la enseñanza-aprendizaje de dichas lenguas, con énfasis en la enseñanza del español y, además, tratamos de las políticas lingüísticas nacionales en atención a las lenguas indígenas en este contexto. Para finalizar el capítulo, presentamos las características del contexto transfronterizo contemplando una mirada desde los ámbitos histórico-geográfico y antropológico-sociolingüístico. Presentar los aspectos histórico-geográfico de donde situamos esta investigación así como mostrar cómo se caracteriza desde las formas de relacionar de las personas que están insertas allí y de las lenguas que se hablan en dicho espacio nos permitirá comprender mejor la realidad de la enseñanza de lenguas que se lleva a cabo en el contexto transfronterizo.

3.1. La atención a la diversidad lingüístico-cultural: el contexto del Mercosur

En los primeros años del siglo XXI y hasta la actualidad han surgido muchos discursos en favor de la integración de comunidades y de la preservación de la diversidad lingüístico-cultural. Estos pensamientos han sido plasmados en diversos documentos y considerados para la elaboración de políticas lingüísticas y orientaciones para la enseñanza de lenguas en distintos contextos a lo largo de estos últimos años.

3.1.1. El Sector Educativo del Mercosur y la atención a las lenguas y culturas

Las políticas lingüísticas educativas diseñadas para los países que forman parte del Mercosur, especialmente en las últimas dos décadas, están pautadas, en su mayor parte, en las decisiones recogidas en los planes de acciones del Sector Educativo.

Destacaremos los objetivos estratégicos del Sector Educativo que están orientadas hacia la atención a las lenguas y culturas. Sin embargo, para una mejor comprensión

conviene presentar un breve panorama histórico del Mercosur como entidad así como del sector responsable de la educación.

El Mercosur es una entidad supranacional que ha sido creada en el año 1991 con la firma del *Tratado de Assunção* para la constitución de un mercado común. Está compuesta por cuatro países de América del Sur, en régimen de integración: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay; y otros cinco países como miembros asociados: Bolivia, Chile, Perú, Colombia y Ecuador.

Según Andrés (2010) el propósito primero del Mercosur ha residido en la integración económica de los países componentes del grupo, por lo que se buscaba la “dinamización de la economía de la región por medio de la liberación tarifaria gradual, facilitando la circulación de personas, mercancías y capitales” (p. 4).

En lo que respecta a la educación, en el documento MERCOSUL/CMC/DEC N. 13/98, (Mercosur, 1998), se señala que se confiere desde la creación de esta entidad gran relevancia a la educación, considerándola como elemento imprescindible para la integración y para la promoción del encuentro de los pueblos. No obstante, Andrés (2010), afirma que no se incluían explícitamente las cuestiones educativas en el proyecto del Mercosur; Contursi (2012) señala que “los aspectos sociales y culturales fueron apareciendo sobre la marcha y tomaron forma a partir de los problemas que se iban presentando” (p. 2).

Pasado casi un año, posterior a la firma del *Tratado de Asunción*, se crea la Reunión de Ministros de la Educación, órgano responsable de coordinar las políticas educativas del Mercosur. Tras el reconocimiento de la importancia de la Educación en el proceso de integración para viabilizar el desarrollo en los ámbitos económico, social, científico-tecnológico y cultural en el espacio del Mercosur, los Ministros de Educación de los países integrantes del bloque crean a finales del año 2001 el Sector Educacional del Mercosur (en adelante SEM) (Andrés, 2010).

El SEM tiene por finalidad instaurar las destrezas generales de trabajo, proponer políticas de integración y cooperación, definir estrategias y proponer mecanismos de implementación de los objetivos y líneas programáticas y desarrollar proyectos que estén orientados hacia al desarrollo de políticas de integración y cooperación en el ámbito educativo del Mercosur. Las acciones de este sector han estado desde el

principio pensadas y diseñadas con la intención de promocionar una educación de calidad y favorecer la integración entre los países del bloque tanto en el ámbito de la educación básica, la educación tecnológica y de la educación superior (Andrés, 2010).

Mostramos en la Figura 3 las instancias departamentales que conforman la estructura del SEM y la ocupación de cada una de ellas.



Figura 3. Estructura organizativa del SEM¹³

Para la sensibilización social y para asegurar la integración entre los países del Cono Sur, se creó el Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas, una instancia del SEM, el cual se responsabilizaría de las acciones relativas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas en la zona del Mercosur. Los trabajos de este grupo se han organizado a partir de los objetivos estratégicos recogidos en los planes de acciones del SEM de los cuales destacamos las siguientes¹⁴ :

- En el Primer Plan de Acción diseñado para el período comprendido entre los años 1992 a 1998 se priorizan: *la formación de una consciencia favorable al proceso de integración, la capacitación de recursos humanos para contribuir al*

¹³ Tomada de Andrés (2010, p. 8) y Fulquet, (2007, p. 16l).

¹⁴ Datos tomados de los Planes de Acciones del Sector Educativo del Mercosur. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar>. Acceso: 18 de mayo de 2017.

desarrollo y la compatibilización y armonización de los sistemas educacionales. Dentro del primero programa, formación de una consciencia favorable al proceso de integración, se contempla el aprendizaje de los idiomas considerados oficiales del Mercosur, el portugués y el español, por lo que consideran como acciones prioritarias la introducción en el currículo de los diferentes niveles educativos la enseñanza de estos dos idiomas, el planteamiento de alternativas metodológicas y el desarrollo de programas para la formación y capacitación de docentes que faciliten la enseñanza-aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur.

- En el Segundo Plan de Acción diseñado para el período comprendido entre el año 1998 hasta el año 2000 se priorizan: *el desarrollo de la identidad regional, por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración y la promoción de políticas regionales de capacitación de recursos humanos y mejoramiento de la calidad de la educación.* Dentro del primero programa, *el desarrollo de la identidad regional, por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración, se priorizan acciones que favorezcan al aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur,* por lo que se apuesta por unas políticas lingüísticas adecuadas para el contexto, y el aprovechamiento del currículo escolar así como programas no convencionales para su enseñanza.
- En el Tercer Plan de Acción diseñado para el período comprendido entre el año 2001 hasta el año 2005 se priorizan: *el aprendizaje como proceso cultural: Lengua, Historia, Geografía, Cultura y nuevas tecnologías. La incorporación de proyectos y actividades relativos a la enseñanza de las Lenguas, de la Historia y de la Geografía del Mercosur que utilicen las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional y el mejoramiento de la calidad de la educación para todos con énfasis en los aprendizajes y gestión participativos y contextualizados.* Para este período el reto se orientaba hacia la **consolidación de la enseñanza sistemática de las lenguas oficiales** en todos los países miembros.
- En el Cuarto Plan de Acción, diseñado para el período comprendido entre el año 2006 hasta el año 2010, se priorizan: *la contribución a la integración regional*

*acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente, la promoción de la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo; la promoción de cooperación solidaria y el intercambio, para la mejora de los sistemas educativos; la promoción y fortalecimiento de programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales y el acuerdo de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del Mercosur. Dentro del primer objetivo estratégico, las acciones específicas relacionadas con la enseñanza de lenguas se orientan hacia al fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera y **promoción y difusión de los idiomas oficiales del Mercosur.***

- En el Quinto Plan de Acción diseñado para el período comprendido entre el año 2011 hasta el año 2015 se priorizan: la contribución *a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente; la promoción de una educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo; la promoción de la cooperación solidaria y el intercambio para mejorar los sistemas educativos; la promoción y el fortalecimiento de programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales; y el acuerdo de políticas que articulen la educación como el proceso de integración del Mercosur.* Dentro del primer objetivo estratégico, las acciones específicas relacionadas con la enseñanza de lenguas se orientan hacia al *fomento de programas que proporcionen el fortalecimiento de las zonas de frontera y la construcción de una identidad regional y la **promoción y difusión de los idiomas oficiales del Mercosur.***

Percibimos que bajo estos objetivos estratégicos subyace la idea de concienciar para integrar, formar una identidad regional, moldeada por rasgos comunes ya que estos individuos comparten características definidas por una historia común.

En este escenario las lenguas cobran gran importancia dado que son símbolos de identidad, razón por la que se busca contemplar, consolidar, promocionar y difundir los idiomas elegidos como oficiales del Mercosur: el portugués y el español.

3.1.2. Acciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüistas del Mercosur

Las actividades del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas (en adelante GTPL) del Mercosur para el fomento de las lenguas-culturas han resultado en la creación de planes y programas que incidieron en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas oficiales del Mercosur, en la formación del profesorado de portugués y español, en la certificación lingüística, en la creación del banco de datos MERCOLINGUA, en el funcionamiento de las escuelas interculturales de frontera, en la distribución de recursos didácticos, en el reconocimiento del guaraní como lengua oficial del Mercosur y en la sensibilización y visibilización de las lenguas indígenas. Para una mejor comprensión presentamos las acciones de mayor visibilidad elaboradas por el GTPL.

Las primeras acciones del GTPL han estado orientadas a la promoción de las lenguas oficiales en los sistemas educativos de los países que componen el Mercosur. A este respecto, los presidentes de Brasil y Argentina tratan de incluir dichas lenguas como lengua extranjera en el currículo de la Educación Básica en los respectivos países. En Brasil, por ejemplo, el Presidente Luis Inácio Lula da Silva aprobó en 05 de agosto de 2005 la Ley 11.161 que trata de la oferta de la lengua española en régimen de obligatoriedad por los centros educativos y de matrícula facultativa a los alumnos de la Enseñanza Secundaria. En Argentina, se aprobó en el año 2008 la Ley 26.468 que trata de la inclusión de la lengua portuguesa como lengua extranjera de oferta obligatoria para los estudiantes matriculados en la Enseñanza Secundaria y, para el caso de las escuelas de frontera, desde la Enseñanza Fundamental.

Tras el decreto y la aplicación de estas leyes de oferta obligatoria de las lenguas oficiales en el espacio del Mercosur se detectó una creciente demanda por la formación de profesores de estas lenguas. En Brasil, por ejemplo, tal y como menciona Andrés (2010), durante los primeros cinco años tras la aprobación de la Ley n. 11,161 se estimaba la formación de al menos 30 mil profesores de lenguas para atender un número aproximado de 10 millones de estudiantes. El GTPL ha trabajado en la organización de Seminarios de actualización docente para la enseñanza del español y del portugués

como lenguas extranjeras, todos ellos orientados a discutir cuestiones relativas a la enseñanza de lenguas en los países del Mercosur para favorecer el proceso de integración.

El GTPL también ha actuado en la elaboración de exámenes de certificación lingüística del portugués y del español como segunda lengua y extranjera para lo cual han contado con el apoyo del consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación del Español como Lengua Segunda o Extranjera de la Argentina y el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP* del Ministerio de Educación del Brasil, responsables de los exámenes CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) y Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

Otras de las acciones desarrolladas dentro del SEM y orientadas al fomento de las lenguas-culturas dentro del espacio del Mercosur, donde participó el GTPL, son los programas Biblioteca Escolar Mercosur, Mercosur Lee y el concurso *Caminhos do Mercosul*.

De los Programas Biblioteca Escolar y Mercosur Lee participan todos los países integrantes del Mercosur y, además, Chile y Bolivia en la condición de países asociados. Su finalidad es distribuir en las escuelas, especialmente aquellas situadas en la frontera, una colección de obras literarias que expresen sus tradiciones, leyendas, mitos y otros temas que permita a los estudiantes conocer más sobre las manifestaciones culturales de cada uno de los estos países. En cuanto a la acción *Caminhos do Mercosul* se trata de dar a conocer las producciones histórico-literarias de los estudiantes que se centren en obras literarias de autores consagrados en el territorio del Mercosur, premiando anualmente a los autores de las mejores producciones.

También el GTPL se ha ocupado de la creación de un banco de datos de informaciones relativas a las políticas lingüísticas de cada país miembro, de sus acciones estratégicas y de su ejecución (MERCOLINGUA). Las primeras discusiones sobre la creación del proyecto Banco de Datos MERCOLINGUA surgen en el 2001 durante la IV Reunión del GTPL.

Tras la primera década de creación del SEM, tal y como se recoge en el Acta N. 1/2001, el grupo modifica la primera línea estratégica de “promover la enseñanza de las

lenguas oficiales del Mercosur en los sistemas educativos y la formación docente” como “promover el conocimiento del patrimonio lingüístico regional e instrumentar políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la Región” (Mercosur, 2001).

A partir de este momento, se perciben avances en las acciones definidas prioritarias por el GTPL, de las cuales destacamos las siguientes: *Desarrollar y consolidar programas de Educación Intercultural Bilingüe, declarar al guaraní el status de idioma oficial del Mercosur juntamente con el portugués y el español y otros esfuerzos de educación adecuados a las minorías lingüísticas.*

Entre los programas resultantes de las acciones del GTPL, destacamos los programas de Educación Intercultural Bilingüe los cuales han sido elaborados con el propósito de permitir un mayor acercamiento entre las comunidades vecinas ubicadas en las zonas de fronteras de los países del Mercosur. El programa funciona mediante la práctica de intercambio docente y del alumnado a uno y otro lado de la frontera a través del sistema de cruce¹⁵.

Las primeras escuelas que han participado con el modelo de educación bilingüe de frontera son las situadas en la frontera entre Brasil y Argentina: Paso de los Libres (Corrientes, Argentina) y Uruguaiana (Rio Grande del Sur, Brasil); La Cruz / Alvear (Corrientes) y Itaquí (Rio Grande del Sur, Brasil); Santo Tomé (Corrientes, Argentina) y São Borja (Rio Grande del Sur, Brasil); Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina) y Dionísio Cerqueira (Santa Catarina, Brasil); Puerto Iguazú (Misiones, Argentina) y Foz do Iguazu (Paraná, Brasil) y, a partir de 2008, el proyecto se extendió a otras escuelas de frontera localizadas entre Brasil y países como Uruguay, Paraguay, Bolivia, Colombia y Venezuela.

Si en principio las acciones del GTPL estaban orientadas a la promoción del conocimiento lingüístico-cultural de las lenguas consideradas oficiales del Mercosur, a partir de la primera década de funcionamiento del SEM las acciones del grupo también se orientan hacia la sensibilización y visibilización de las lenguas indígenas dentro del espacio del Mercosur. De hecho, esto se confirma cuando en el año 2001 se declara al

¹⁵ El cruce se trata de la acción emprendida por los profesores de las escuelas interculturales bilingües de frontera, cuando los profesores argentinos pasan al lado brasileño para dar clases de español en las escuelas brasileñas, y los profesores brasileños pasan al lado argentino para dar clases de portugués a los alumnos de aquel país.

guaraní como lengua oficial del Mercosur, ya que esta lengua es juntamente con el español, la lengua oficial de Paraguay desde el año 1992.

Se percibe en los últimos años un avance en el campo de las políticas lingüísticas en los territorios de vigencia del Mercosur ya que en las últimas reuniones del GTPL se ha prestado mayor atención a las otras lenguas que son habladas en este espacio. En el año 2010, por ejemplo, el GTPL organizó el Seminario de Patrimonio Indígena y consideró importante contemplar en sus líneas temáticas la atención a las lenguas indígenas y otras lenguas intrarregionales. En el año 2013, todos los países que integran el Mercosur se mostraron interesados en seguir priorizando en los planes estratégicos aquellas acciones orientadas a la formación de profesores para atender a la enseñanza del español y del portugués; a dar mayor visibilidad a las lenguas originarias, y a considerar la importancia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la región.

De lo expuesto, se percibe que bajo la planificación estratégica propuesta por el GTPL, subyace la noción de educación plurilingüe ya que todas las acciones se encaminan a dar mayor visibilidad y reconocimiento a las lenguas autóctonas, nacionales y extranjeras.

3.2. La enseñanza de lenguas: el contexto de Brasil

Brasil se caracteriza como un país multilingüe porque en su territorio coexisten varias lenguas y además existen comunidades donde se habla más de una lengua como en las comunidades autóctonas, las comunidades de inmigrantes y en las zonas de frontera. Además, la educación lingüística en Brasil en el contexto formal de aprendizaje ha contribuido a la conformación del perfil multilingüe de este país.

3.2.1. La atención a las lenguas extranjeras en Brasil

El inglés y el español son actualmente los idiomas ofertados como lengua extranjera en la gran mayoría de los centros educativos formales públicos de Brasil. Sin embargo, a lo largo de su historia en la enseñanza de lenguas, se han ofrecido otros idiomas en las escuelas de la red pública como es el caso del griego, latín, alemán, italiano y francés.

En el siglo XIX las lenguas clásicas, como el griego y el latín, fueron sustituidas gradualmente por las lenguas modernas, el alemán, el italiano, el francés y el inglés, y ya en el siglo XX es la lengua anglosajona la que predomina sobre todas las demás.

En cuanto a la enseñanza del español, en el currículo de la Educación Básica en Brasil, solamente aparece en la mitad del siglo XX, en el período del *Estado Novo* (1937-1945), bajo el Decreto de Ley n. 4.244 de 9 de abril de 1942, período en el que se organiza la enseñanza mediante decretos de leyes que instituyen la *Reforma Capanema*,¹⁶ ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria. En este período, diversos decretos de leyes fueron creados, todos orientados hacia la organización de la Enseñanza Comercial y de la Enseñanza Secundaria. La reformulación en la enseñanza se ha dado en función de un cambio de perspectiva en la educación del país. Para el gobierno de entonces, la educación debía estar al servicio de la nación.

Durante este período, se especifican las disciplinas de lenguas pertinentes a la enseñanza de los Cursos Clásico y Científico.¹⁷ Según mencionan Machado, Campos y Saunders (2007), los cambios contemplados en la *Reforma Capanema* fueron de los más significativos para la historia de la enseñanza de lenguas en Brasil. En el currículo de la Enseñanza Secundaria estaban destinadas 35 horas semanales a la enseñanza de idiomas, de las cuales se impartían el latín, el griego, el francés, el inglés y el español, que ha sido el último idioma a ser incorporado en el currículo.

Al tiempo que se agrega el español al currículo se elimina el alemán y el italiano, una medida nacionalista. Para Soares (2012) y Machado, Campos y Saunders (2007) esta decisión simbolizaba una acción represiva dado que Brasil había cortado las relaciones con Alemania e Italia durante la Segunda Guerra Mundial.

No obstante, la oferta de estas lenguas extranjeras en el currículo de la Educación Básica no era obligatoria en el Gobierno Federal, teniendo en cuenta que la enseñanza de lenguas estaba a cargo de gobiernos regionales y locales. De hecho, en las dos

¹⁶ La *Reforma Capanema* es también conocida como *Lei Orgânica do Ensino de 1942-1946*. Se refiere al proyecto de ley que estructuró la Enseñanza de los Cursos Clásicos y Científicos.

¹⁷ Los *Cursos Clásicos* y *Científicos* corresponden a la antigua Enseñanza Secundaria ofertada en Brasil que era enseñada en dos ciclos: la formación *Clásica* se orientaba hacia una formación intelectual, ciencias humanas, y la formación *Científica* se orientaba hacia el estudio de las ciencias exactas.

primeras leyes: Ley 4.024¹⁸ y en la Ley 5.692¹⁹, así como en la Ley de Directrices y Bases (en adelante LDB), que define y reglamenta la organización de la educación en Brasil, basándose en principios constitucionales, no se reconocía como obligatoria del Estado la oferta de la lengua extranjera en el currículo de la Educación Básica. Solamente en la tercera Ley 9.394²⁰, se reconoce como obligación del Gobierno Federal la oferta de al menos una lengua extranjera como disciplina obligatoria para los estudiantes matriculados en la Enseñanza Fundamental y la oferta de dos lenguas extranjeras para los estudiantes matriculados en la Enseñanza Secundaria. Tal y como se recoge en este proyecto de Ley, en su Art. 26, párrafo V y en Art. 36, párrafo III, respectivamente:

*“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos **uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” “será incluída **uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória**, escolhida pela comunidade escolar, e **uma segunda, em caráter optativo**, dentro das disponibilidades da instituição”.* (Brasil, 1996).

Como se puede ver en la cita anterior, fragmento del texto de la Ley n. 9.394, en ella se reconoce como obligatoriedad del Estado ofrecer al menos una lengua extranjera en la etapa de la Enseñanza Fundamental y al menos dos lenguas extranjeras en la Enseñanza Secundaria. Para el caso de la Enseñanza Fundamental, la oferta de la lengua extranjera es obligatoria en el centro educativo pudiendo éste definir qué lengua deberá ser incluida en el currículo escolar; para el caso de la Enseñanza Secundaria, el centro educativo debe disponer obligatoriamente de una lengua extranjera que es de elección de la comunidad escolar y otra que debe ser de elección del propio alumnado, todo acorde a las disponibilidades del centro educativo.

Del mismo modo se percibe que el texto solamente hace referencia a la obligatoriedad de oferta de una lengua extranjera (para la etapa que comprende la Enseñanza Fundamental) y dos lenguas extranjeras (para la etapa que comprende la Enseñanza Secundaria); sin embargo, no define qué lengua(s) deben ser ofertadas en el centro educativo para la comunidad estudiantil.

¹⁸ Ley 4.024 de 20 de diciembre de 1961.

¹⁹ Ley 5.692 de 11 de agosto de 1971.

²⁰ Ley 9.394 de 20 de diciembre de 1996.

En este sentido, nos cuestionamos ¿qué factores han influido para que en Brasil se definan las lenguas extranjeras en la Educación Básica?

Tal y como menciona Nguepi (2011) la enseñanza de una u otra lengua en una comunidad cualquiera está marcada por decisiones políticas, las cuales tienen en cuenta factores de orden económico, histórico, social, entre otros.

En los Parámetros Curriculares Nacionales (en adelante PCN), documento oficial elaborado en 1998 (Brasil, 1998), destinado a apoyar al profesorado de lenguas en las discusiones y en el desarrollo del proyecto educativo en el centro escolar, se señala que para la inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo escolar deben ser considerados los factores históricos y factores socio-culturales.

Para el caso de la elección de la oferta de la lengua francesa en Brasil, por ejemplo, tal y como se recoge en los propios PCN, se ha justificado porque esta lengua ha desempeñado un importante papel desde el punto de vista de los cambios culturales entre Brasil y Francia, por lo que esta lengua ha sido considerada una vía de acceso al conocimiento de toda una generación de brasileños. Para el caso del inglés, en estos mismos documentos, encontramos que se justifica en función del poder y de la influencia de la economía norteamericana en las últimas décadas. Según se recoge en este mismo documento “la relevancia de esta lengua está frecuentemente determinada por su papel hegemónico en los cambios internacionales, generando implicaciones para las interacciones en los campos de la cultura, de la educación, de la ciencia, del trabajo, etc.” (p. 23). (Traducción propia)

El caso más reciente y concreto de elección de una lengua fuertemente determinada por factores de tipo histórico-económicos es el de la enseñanza del español en Brasil. Aunque las relaciones culturales entre las comunidades brasileñas localizadas en regiones fronterizas a lo largo de los más de 12 mil kilómetros de frontera con comunidades de países de habla hispana ocurren desde hace siglos, solamente con el advenimiento del Mercosur se ha considerado importante ofertar esta lengua en el currículo.

Según señala Alves de Souza Diniz (2014), la “oferta de la lengua española en Brasil es una necesidad, en especial en el currículo de la Educación Básica. Ocupar un lugar,

sea de forma optativa u obligatoria, en el currículo se justifica desde cualquier ámbito” (p. 46).

Desde nuestro punto de vista, su ausencia en el currículo significa dar las espaldas a “los hermanos”, a “los patricios”, es negar su existencia, y más que eso, es negar la propia existencia ya que la historia y la cultura de los países latinos convergen en muchos puntos.

3.2.2. La enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil: De la Ley n. 11.161 a la Ley n. 13.415

Para una mejor comprensión de la historia de la enseñanza de la lengua española en Brasil hemos optado por presentarla teniendo en cuenta tres momentos distintos, que denominamos: fase de introducción, fase de apogeo y fase de incertidumbre.

La enseñanza del español en Brasil se remonta al siglo XIX cuando se contempla la oferta de esta disciplina, con carácter optativo, en el currículo de la Educación Básica del Colegio Pedro II, considerada la primera escuela de Enseñanza Secundaria de Rio de Janeiro.

No obstante, estimamos como fase de introducción de la lengua española el periodo que se inicia en el año 1942 y se extiende hasta la década de los noventa que es cuando su oferta está contemplada en los currículos de la Educación Básica en los diversos Estados de Brasil. En este momento, la enseñanza del español estuvo a la sombra de otras disciplinas, especialmente del francés y del inglés que gozaban de mayor espacio en el currículo y más prestigio en las comunidades escolares.

En lo que respecta a la distribución en el currículo de la Enseñanza Secundaria, por ejemplo, el español solamente se ofertaba en los dos primeros años de esta modalidad de enseñanza, mientras que el francés y el inglés se contemplaban en los tres años del currículo. En lo que respecta al número de horas ofertadas, de un total de 35 horas semanales dedicadas a la enseñanza de lenguas, solamente 2 estaban destinadas a la enseñanza del español. Las disciplinas de lenguas con el mayor número de carga horaria eran el francés y el inglés, con 13 y 12 horas respectivamente, seguido del latín con 8 horas semanales.

Este escenario solamente empieza a cambiar a partir de la década de los setenta cuando la lengua española aumenta su carga horaria, igualándose a la carga horaria de la lengua inglesa. En esta época, el francés va progresivamente retirándose del currículo.

El aumento de la carga horaria del español solamente ocurre en la década de los setenta, época que marca el inicio del proceso de globalización con fuerte tendencia a la formación de bloques económicos por todo el mundo (Contursi, 2012).

De hecho la situación del español solamente cambia tras la constitución del Mercosur, con la firma del *Tratado de Assunção* en 1991, marco inicial de la segunda fase la cual consideramos momento de apogeo de la lengua española.

En este período, esta lengua pasa a ocupar el centro de las atenciones de las políticas lingüísticas de Brasil, dado que la lengua española y la lengua portuguesa son definidas como lenguas oficiales del Mercosur, razón por la que los países integrantes del bloque se comprometen a avanzar en la sensibilización para el aprendizaje de los idiomas oficiales.

En lo que respecta a las iniciativas de los países miembros para favorecer la enseñanza de los idiomas oficiales del Mercosur, Brasil es uno de los primeros en implementar acciones de esta naturaleza. El proyecto de Ley n. 3.987 de 2000 del Diputado Atila Lira es aprobado por el Presidente Luis Inácio Lula da Silva, Ley n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, que regula la enseñanza de la lengua española, tal como se recoge en los Artículos del 1º al 6º de la Ley que presentamos en la Tabla 1:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Tabla 1. Ley n. 11.161 que regula la enseñanza de la lengua española²¹

En el Art. 1º de esta Ley se reconoce la obligatoriedad de oferta de la lengua española y de matrícula facultativa para el alumno, por lo que será implantada gradualmente en los currículos plenos de la Enseñanza Secundaria. En el resto del articulado de la Ley se dispone su aplicación y el apoyo del Gobierno Federal a los Gobiernos Estaduales para su aplicación en la Educación Básica regular y en los Centros de Enseñanza de Lenguas.

La “ley del español” como es popularmente conocida, ha sido el soporte jurídico para la propagación de la enseñanza del idioma español en el territorio brasileño (Moreno, 2010). De acuerdo con esta ley, el alumnado de las escuelas públicas podrá acceder a la enseñanza de la lengua española tanto en su centro educativo de enseñanza regular como también en los centros de lengua extranjera.

Tal y como se recoge en el primer apartado del Art. 1, el plazo para la implantación de la Ley debería ser de cinco años a partir de la fecha de su publicación. Sin embargo, de entrada, el gobierno encontró problemas que le imposibilitaba la ejecución total de la Ley. Entre estos problemas estaban: la carencia de profesores de lengua española para actuar en este emergente mercado de trabajo, la falta de recursos y el problema de la distribución de la carga horaria en el currículo. Según Moreno (2010), de todos estos problemas, la falta de profesores calificados para la educación lingüística es el mayor de ellos.

Ante esta evidencia, se suman los esfuerzos del Gobierno Federal que actúa en la formación del profesorado y en la disponibilidad de recursos de apoyo. Los gobiernos estaduales colaboran en la habilitación de los profesores y, además, se suma el apoyo de asociaciones como las *Associações de Professores de Espanhol (APES)*, *Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)* y *Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol (SENACAPE)* y de instituciones españolas como es la Embajada de España

²¹ Datos tomados de *Diário Oficial da União*. Ano CXLII n. 151. Brasília – DF, segunda-feira, 8 de agosto de 2005.

y el Instituto Cervantes que colaboran en la formación del profesorado a través de sus cursos de actualización didáctica en diversos Estados de Brasil, entre otros.

Después de más de una década de esfuerzos, tanto nacionales como internacionales, para que se avanzara en la enseñanza del español en Brasil en cumplimiento a la “Ley del español” (Ley n. 11.161, de 5 de agosto de 2005), se aprueba la Ley n. 13.415, de 16 de febrero de 2017 sobre la Reforma de la Enseñanza Secundaria. En ella se reconoce la lengua inglesa como disciplina de lengua extranjera de oferta obligatoria para los centros escolares, y la disciplina de lengua española pasa a ofertarse con carácter optativo, tal y como se menciona en el Art. 3º, párrafo 4º *“Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”*.

Si la aprobación de la Ley n. 11.161 significó una amenaza para la hegemonía del inglés en 2005, ahora en 2017 con la Ley n. 13.415 se prioriza la enseñanza del inglés frente al español.

En la literatura encontramos discursos en defensa de uno u otro idioma. Si, por un lado, nos encontramos aquellos que abogan por el mantenimiento del español en el currículo de la Educación Básica como disciplina obligatoria, por otro lado, se encuentran aquellos que creen que la lengua inglesa es indispensable en el mundo globalizado (Cox, de Assis-Peterson y Ortiz, 2011).

Diversas asociaciones de profesores de lengua española de todo Brasil se han manifestado sobre la reforma realizada en el currículo de la Enseñanza Secundaria, especialmente en lo que se refiere a la exclusión de la lengua española del currículo. En un manifiesto colectivo, los profesores que componen la *Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR)* salen en defensa del español y declaran que:

Impondo a oferta exclusiva da Língua Inglesa desde os anos finais do Ensino Fundamental, significa abrir mão de todos os avanços alcançados e coloca o Brasil e seus(as) cidadãos(ãs) de costas para a América Latina e sua fronteira linguística, cultural e identitária, bem como na condição subalterna de consumidores(as) de conhecimentos produzidos em apenas alguns locais do planeta, usuários da língua hegemônica. (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná, 2016, p. 383).

Desde nuestro punto de vista, tanto la Ley n. 11.161, “ley del español”, como la Ley n. 13.415 la cual especifica que la enseñanza de la lengua inglesa deberá ser obligatoria

en los centros educativos de Enseñanza Secundaria, están a servicios de intereses económicos y bajo ellas subyace la idea de reducción de la lengua únicamente a la función comunicativa. La mirada hacia el español solamente ha sido más intensa cuando este idioma servía de facilitador en las interacciones entre los países integrantes del Mercosur.

En las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria (Brasil, 2006) por ejemplo, se aboga por una enseñanza de lenguas que sobrepasa esta visión únicamente comunicativa, permitiendo al alumnado reflexionar sobre el papel de la lengua que se estudia y de las comunidades que las hablan, su relación con el mundo y con la propia lengua.

Desde esta idea y teniendo en cuenta una enseñanza en la perspectiva del plurilingüismo, la cual defendemos en este estudio, se justificaría para el contexto brasileño la enseñanza del español, lo que permitiría una mejor relación con esta lengua y con sus hablantes.

3.2.3. La atención a las lenguas indígenas en Brasil

El número actual de lenguas nativas existentes en Brasil no es el mismo que en la época de la Colonia. Diversas lenguas indígenas desaparecieron (etnocidios)²² a medida que avanzaban los genocidios en contra de los nativos que habitaban en el territorio brasileño. Tal y como lo expresan Damasceno y Sierra (2014) la mortandad lingüística ha sido ocasionada: por las campañas de exterminio, por la esclavitud de los indígenas y por los métodos de prohibición extrema, lo que les impedía seguir manteniendo viva sus lenguas y culturas.

En el último censo demográfico (año 2010) recogido por el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE* (en adelante IBGE),²³ se reveló la existencia de 274

²² El etnocidio se refiere a la práctica forzada de un proceso de aculturación a una cultura por otra de mayor prestigio y poder. La práctica del etnocidio promueve la destrucción de una etnia o grupo étnico. Datos tomados de *Observatório de Direitos Indígenas – ODIN/CINEP*. Recuperado de: <http://observatoriodedireitosindigenas-odin.blogspot.com>. Acceso en: 29 de mayo de 2017.

²³ El *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE* es el órgano brasileño responsable de realizar el estudio estadístico en el ámbito social, demográfico, geográfico y económico.

lenguas indígenas en Brasil pertenecientes a 305 etnias distintas, de las cuales la mayor parte se encuentran en la región Norte del país.

Aunque este número parezca bastante alto, no representa ni la cuarta parte de las lenguas que entonaban las voces de los indígenas situados en territorio brasileño antes de la colonización. Y las últimas informaciones del IBGE no son tan animadoras, ya que se confirmó que entre las 817 mil personas que se declararon indígenas, según el IBGE, solamente 37,4% expresaron que hablan su(s) lengua(s) nativa(s); los demás, se declararon hablantes del portugués. Además, de aquellos que hablan su(s) lengua(s) nativa(s) solamente 6 mil declararon hablar más de dos lenguas.

Ante lo expuesto, nos preguntamos ¿qué medidas han sido/están siendo tomadas en el ámbito de las políticas lingüísticas para preservar las lenguas y culturas indígenas en Brasil?

El derecho a una educación específica para los pueblos indígenas está garantizado en la Constitución Federal brasileña de 1988. Del mismo modo, otras disposiciones oficiales más actuales hacen referencia a la educación escolar de los indígenas como el Decreto n. 6.861/2009 que trata de la disposición y organización de la Educación Escolar Indígena; las recomendaciones del Parecer del Consejo Nacional de Educación CNE/CEB n. 10/2011, que trata de la oferta de la lengua extranjera en las escuelas indígenas que ofertan la Enseñanza Secundaria; la Resolución n. 05/2012 de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena en la educación ofertada en instituciones propias, la cual está reglamentada por unos principios básicos entre los cuales se contemplan el bilingüismo y la interculturalidad.

Tal y como se recoge en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena subyace tanto en los principios como en los objetivos definidos de esta Resolución la idea de una educación bilingüe e intercultural. Un modelo de educación orientado hacia la recuperación, preservación y valoración de las lenguas y culturas, hacia la reafirmación de la identidad de los pueblos indígenas, cuya enseñanza debe ser en la(s) lengua(s) maternas de los indígenas y haciendo uso de materiales didácticos en la(s) lengua(s) indígena(s), en portugués y bilingüe elaborados por los profesores indígenas en articulación con el propio alumnado.

Según señalan Bassani (2016) y Preuss y Álvares (2014) se ha observado un gran avance en el ámbito de las políticas lingüísticas orientadas a la educación en las comunidades indígenas de Brasil, especialmente en defensa de la educación bilingüe e intercultural.

De hecho, en la Constitución Federal de 1988 en el Capítulo III, Art. 210 se menciona que se garantiza a los indígenas una formación básica común y respeto a los valores culturales y artísticos nacionales y regionales, si bien, en el §2º dice que la enseñanza será impartida “*em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”. Mientras tanto, en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena, tal y como se plasma en el Art. 4, §2º, la enseñanza deberá ser impartida “*nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo*”.

Para el Estado de Acre la Resolución Estadual CEE/AC n. 273/2014 del Consejo Estadual de Educación define las directrices generales para la Educación Escolar Indígena en la Educación Básica. Esta Resolución está orientada por el Decreto Federal n. 6.861/2009, por la Resolución CNE/CEB n. 05/2012, por la Resolución CEE/AC n. 248/2011 que concreta las Directrices Curriculares Estaduales para la Educación Básica – Enseñanza Fundamental, por la Resolución CEE/AC nº 96/2012 que define las Directrices Curriculares Estaduales para la Educación Básica – Enseñanza Secundaria, entre otras resoluciones y deliberaciones relativas a la Educación Escolar Indígena.

En el Estado de Acre, la formación de profesores para atender la Educación Indígena se inicia en el año 2009 cuando la *Universidade Federal do Acre – UFAC* participa en la convocatoria del *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)* n. 08 de 27 de abril de 2009, una acción del Gobierno federal que tiene sus inicios en el año 2000 del *Ministério da Educação - MEC* y dos de sus Secretariados, la *Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade – SECAD* y la *Secretaria de Ensino Superior (SESU)*.

A partir de entonces, se pasa a ofertar en el *Campus Floresta* de la Universidad Federal de Acre el *Curso de Formação Docente para Indígenas* con el propósito de habilitar profesores indígenas para actuar en sus aldeas, en la Educación Básica. Este curso está destinado a los pueblos indígenas del Estado de Acre: Ashaninka, Kaxinawá,

Yaminawá, Yawanawá, Manchineri, Marubo, Nukini, Nawa, Puyanawa, Arara Shawãdawa, y Katukina.

Desde la implantación del curso, la Universidade Federal do Acre se encarga de la selección de los candidatos indígenas y de la oferta de curso de licenciatura indígena. En el año 2014 se graduaron los primeros profesores indígenas, un total de 51, los cuales ya se encuentran actuando en la Educación Básica, en las escuelas de sus aldeas distribuidas en el territorio del Estado de Acre. El segundo grupo de profesores iniciarán este año, julio de 2017, el curso de Licenciatura que formarán otros 50 profesores indígenas.

Los cursos de Licenciatura Indígena que están siendo ofertados en diversos Estados de Brasil han sido muy bien valorados en el medio académico y aceptados por la comunidad indígena. El caso específico del curso de Licenciatura Indígena del Estado de Acre ha sido evaluado por el Ministerio de Educación y ha alcanzado la puntuación máxima por presentar excelencia en la organización pedagógica, por disponer de un equipo de profesorado capacitado y por contar con una estructura favorecedora para el buen desarrollo y calidad del curso.

De acuerdo a lo planteado por los distintos documentos y legislaciones mencionadas previamente, consideramos que se ha dado un gran avance en cuanto al reconocimiento y significatividad que tienen las lenguas indígenas frente a la lengua portuguesa, dado que al utilizarla como medio de acceso al conocimiento en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, facilita un mayor reconocimiento y valor para la cultura de la comunidad indígena, así como también potencia el saber y transmisión de conocimientos propios y autóctonos de la cultura, contados en las escuelas por sus propios actores.

3.3. Características de un contexto transfronterizo: el caso del contexto transfronterizo – Estado de Acre, Brasil

Los contextos transfronterizos son espacios más que representativos de la realidad cambiante del mundo globalizado. Estos espacios están caracterizados por una dinámica social donde las interacciones son constantes e inevitables.

3.3.1. Sobre el concepto de contexto transfronterizo y sus características

Antes de presentar las características del contexto en el que situamos nuestra investigación, nos conviene definir los términos: “frontera”, “fronterizo” y “transfronterizo” para su mejor comprensión.

Sánchez (2001) y Seco, Olimpia y Ramos (1999) coinciden con una definición del término “frontera” como límite, línea divisoria. En cuanto al término “fronterizo”, estos mismos autores lo definen como algo que está aplicado a la frontera, que es de la frontera o algo que está en la frontera.

Una vez que hemos entendido estos dos términos como un límite entre territorios (frontera) y lo que está aplicado o se encuentra en ese límite (fronterizo), pasamos a definir el concepto de “transfronterizo”.

El vocablo “transfronterizo”, desde el punto de vista de Sánchez (2001) es algo “relativo o perteneciente a lo que se lleva a cabo o tiene lugar más allá de la(s) frontera(s) de un determinado país”. En la visión de Seco, Olimpia y Ramos (1999) se entiende como lo “que funciona a uno y otro lado de la frontera” y desde la concepción planteada en la Real Academia Española (2001) se trata de lo “que opera por encima de las fronteras”.

Tal y como se ha recogido en Alves de Souza Diniz (2014), entendemos que estas concepciones si bien no son contradictorias, sin embargo, son muy restringidas. Si en la primera definición las palabras claves son “línea y límite”, en los dos últimos términos se encierra una definición un poco más completa en la cual se considera en una perspectiva de continuidad.

De hecho, sobre el término frontera, Arriaga-Rodríguez (2012) señala que el vocablo ha sido concebido de modo diferente según el ámbito de estudio aplicado como el de la historia, derecho y geografía. Desde los dos primeros ámbitos, “frontera es simplemente un espacio histórico o espacio territorial” (p. 73). Ya desde una perspectiva geográfica, la concepción de frontera abarca tanto los aspectos de categorías de espacio como los “fenómenos y procesos sociales y los individuos sociales involucrados en tales procesos” (p. 73).

Ante lo expuesto, y teniendo en cuenta que nos interesa comprender cómo se caracteriza el contexto transfronterizo de nuestra investigación, optamos por describirlo

partiendo de una perspectiva geográfica, por lo que lo hemos considerado desde el punto de vista histórico, geográfico, antropológico y sociolingüístico.

Antes de describir nuestro contexto de investigación, pasamos a mostrar las características básicas que identifican un contexto transfronterizo. Para ello, hemos tenido en cuenta la concepción recogida por Alves de Souza Diniz (2014) que identifica un contexto transfronterizo como: un lugar de encuentro, de **confluencia**; espacio donde se realizan prácticas comunes basadas en la **cooperación**; espacio de **dinámicas sociales** marcado por la movilidad y por interacciones entre los individuos; espacio de **integración** donde se convive y se practica la solidaridad; y, finalmente, espacio de **interdependencia** en el cual se establecen una correspondencia mutua.

3.3.2. Espacio e interacciones en el contexto transfronterizo del Estado de Acre: una mirada desde la perspectiva histórico-geográfica

En este apartado pretendemos dar cuenta de los acontecimientos históricos relacionados con el contexto en el cual insertamos nuestro estudio, enfocado en el territorio del Estado de Acre-Brasil.

Para presentar un relato histórico de este contexto transfronterizo consideramos pertinente partir de las acciones llevadas a cabo por España y Portugal en el siglo XVIII sobre las demarcaciones territoriales del Nuevo Mundo.

Las decisiones que han incidido en la formación de la región donde actualmente se sitúa la tríplice frontera amazónica se han tomado en tratados internacionales que se remontan al siglo XVIII, en el año 1750 con la firma del Tratado de Madrid, y posteriormente, en el año 1777, con el Tratado de San Ildefonso.

En ambos compromisos España y Portugal decidieron, por vías diplomáticas, establecer las fronteras entre los países sudamericanos que hasta entonces eran colonias luso-españolas. Tal y como señala Tocantins (2001), en los tratados se reconocía el derecho de España sobre las tierras que hoy constituyen el Estado de Acre.

En el siglo XIX, cuando los países sudamericanos ya son naciones independientes, se instala el conflicto entre Brasil y Bolivia. El país hispano reivindica parte de las tierras en la zona de frontera ya que, aunque era legalmente territorio boliviano, el espacio estaba ocupado fundamentalmente por los “cearenses” brasileños que salieron del

nordeste hacia al norte y exploraron y poblaron la región dedicándose a la extracción del caucho. Sobre ello, Castro (2005) señala que “*O Acre é um pedaço do Ceará, embutido entre o Brasil, Peru e Bolívia. Pertence aos cearenses*” (p. 27).

Cuando los bolivianos descubrieron el potencial gomífero de la región, que hasta entonces estaba olvidado, exigieron que los brasileños abandonaran la región. Sin embargo, como residentes de allí, los brasileños eligen luchar por el territorio por lo que surge en el año de 1899 la guerra conocida como “Revolução Acreana” o “Guerra do Acre”.

El conflicto solo termina en 1903, del cual salen victoriosos los brasileños considerándose el Estado de Acre como el último departamento a ser anexado al territorio brasileño. Para el fin de la Guerra de Acre, contribuyen los gobiernos brasileño y boliviano con la firma del Tratado de Petrópolis. En el acuerdo firmado a finales de 1903, Bolivia concedía la totalidad de las tierras “acreas” a los brasileños y, en cambio, Brasil concedía parte de sus tierras del Estado de Mato Grosso, situadas al oeste de Bolivia.

Actualmente, más de un siglo después del término de los conflictos, en las zonas de frontera se han establecido interacciones entre los habitantes de estos lugares. Si en algunas zonas estos contactos son más limitados, por el carácter inhóspito del espacio, en otras las interacciones son intensas.

Desde el ámbito de la Geografía, tal y como recogen Mello Sant`Anna (2013) y Machado *et al* (2005), las interacciones transfronterizas se clasifican del siguiente modo: *margen*, *zona-tampão*; *frente*, *capilar* y *sinapse*.

No es nuestra intención presentar un análisis exhaustivo de cada una de los tipos de interacción que ocurren en los contextos transfronterizos, sin embargo expondremos una breve descripción de estos tipos de interacciones poniendo énfasis en las dos últimas, dado que las ciudades de la zona de frontera donde situamos nuestro estudio presentan interacciones de tipo *capilar* y *sinapse*.

El tipo de interacción *margen*, de acuerdo con Machado *et al* (2005) está caracterizado por la poca interacción entre los habitantes de la zona de frontera,

centrándose en contactos en el ámbito familiar y en simples negociaciones en el ámbito comercial.

Se denomina de *zona-tampão* las interacciones muy restringidas en las zonas de frontera que están sometidas al control del Estado por ser espacios de control del Gobierno, tales como las reservas indígenas, los parques naturales nacionales o áreas de reserva.

En cuanto a las interacciones de tipo *frente* son aquellas que se caracterizan por la presencia de grupos de personas ya sean inmigrantes, indígenas o militares.

Otro tipo de interacción transfronteriza es la *capilar*. Para Machado *et al* (2005) es aquella en la que las interacciones son de tipo espontáneo:

[...] Pode se dar através de trocas difusas entre vizinhos fronteiriços com limitadas redes de comunicação, ou resultam de zonas de integração espontânea, o Estado intervindo pouco, principalmente não patrocinando a construção de infra-estrutura de articulação transfronteira. A primazia é o local, antes de ser nacional ou bilateral (p. 146).

Por último presentamos las características de las interacciones de tipo *sinapse*. Cuando las interacciones son de este tipo implica decir que se trata de un espacio en el cual se producen intensos contactos entre los individuos que residen en la frontera y que:

[...] Esse tipo de interação é ativamente apoiado pelos Estados contíguos, que geralmente constroem em certos lugares de comunicação e trânsito infra-estrutura especializada e operacional de suporte, mecanismos de apoio ao intercâmbio e regulamentação de dinâmicas, principalmente mercantis [...] Praticamente todas as cidades-gêmeas articuladas por pontes pertencem a este tipo, sendo eles estratégicos para o comércio bilateral” (p. 147).

De acuerdo a las aportaciones presentadas por Machado *et al* (2005), las interacciones transfronterizas en las ciudades de zona de frontera en el Estado de Acre corresponden, en su mayor parte, a las interacciones de tipo *capilar*. Por otro lado, la propuesta considera las ciudades de Brasileia y Epiaciolândia como ciudades gemelas en las cuales las interacciones son de tipo *sinapse*. En ello puntualiza que:

“[...] A zona de fronteira se caracteriza por diferentes tipos de interação com os países vizinhos, desde interações de tipo capilar em Assis Brasil, cidade-gêmea de Iñapari (Peru) e Bolpebra (Bolívia) e em Plácido de Castro (nas proximidades de Rio Branco) até trechos de forte interação (sinapse) em Brasiléia e Epiaciolândia, cidades-gêmeas de Cobija, capital do Departamento boliviano de Pando” (p. 81).

Ante lo dicho, se consideran al menos cuatro ciudades en la zona de frontera del Estado de Acre, que en este caso corresponden a las ciudades de Brasileia, Epitaciolândia, Assis Brasil y Plácido de Castro, donde se presentan interacciones de tipo *sinapse*. Es decir, con un cuadro de interacción bastante acentuada.

Además, tal y como expone en el documento, la forma más evolucionada de las interacciones se traduce en las “ciudades gêmeas” que para Mello Sant`Anna (2013) “corresponde a un alto grado de interacción con el apoyo del Estado para la construcción de infraestructura de conexión y comunicación” (pp. 1219-1220).

De hecho, existen algunas acciones orientadas a la integración cultural, económica y física de estas ciudades que han sido resultado de las interacciones entre los presidentes de los tres países, de los gobernadores y de los representantes locales.

En el caso de la ciudad brasileña Assis Brasil, por ejemplo, además del apoyo por parte del gobierno brasileño en la construcción del puente que une esta ciudad brasileña con la ciudad de Iñapari, en Perú, también ya es una realidad la construcción de la carretera Transoceánica como vía de acceso al Océano Pacífico, partiendo de la frontera en el Estado de Acre – Brasil al Puerto de Illo en Perú.

Otra de estas acciones orientada hacia la interacción entre las ciudades de frontera es la que se desarrolla en la ciudad brasileña Plácido de Castro y la ciudad boliviana de Montevidéu (Villa Evo Morales), por medio de la construcción de un puente financiado por el gobierno brasileño y con la participación del gobierno boliviano con el objetivo de proporcionar alternativas de desarrollo, tanto en el ámbito económico como en el ámbito social en esta zona de frontera de ambos países.

Ante lo expuesto se percibe que las interacciones entre las diferentes áreas de frontera están determinadas por la condición geográfica local. En el caso de la región transfronteriza donde situamos nuestro estudio, las interacciones resultantes del contacto entre las personas han sido con el paso del tiempo cada vez más facilitadas y legitimadas por su propia constitución geográfica y por las acciones orientadas hacia la integración entre las ciudades.

3.3.3. Las interacciones transfronterizas en el Valle del Acre: una mirada desde el ámbito de la Antropología y de la Sociolingüística

Una vez que hemos presentado los tipos de interacciones en el contexto transfronterizo del Valle del Acre desde las perspectivas histórico-geográficas pasamos a mostrar algunos aspectos relativos a las interacciones entre los individuos en dicho espacio con respecto a sus comportamientos sociales.

La región de tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia, contexto transfronterizo donde situamos nuestra investigación, se caracteriza por la movilidad de personas que comparten la lengua y la cultura, la gastronomía, el trabajo, servicios básicos como lo son la salud, la educación y la comunicación, entre otros bienes y servicios, tanto en uno como en el otro lado de la frontera.

Al referirse a los espacios de frontera, Sturza (2006) relata que es justamente la “fluidez de las relaciones sociales que posibilita el surgimiento de un espacio de interacciones en la frontera” (p. 29).

En realidad, se trata de la construcción de unos lazos de sociabilidad de los cuales participan brasileños, bolivianos y peruanos que garantizan mayor fluidez en las relaciones. Tal y como recoge Lucena (2012), estos lazos se construyen simbólicamente y conforman la identidad de los individuos que viven allí.

Las personas que habitan las ciudades situadas en esta zona fronteriza, y más específicamente los habitantes de Brasileia y Epitaciolândia, ciudades brasileñas que hacen frontera con Cobija-Bolivia, y la ciudad de Assis Brasil-Brasil que hace frontera con Iñapari-Perú, se relacionan continuamente. Por un lado, debido a las prácticas del comercio, por tratarse de una zona de libre comercio de la región y, por otro, por el turismo, ya que se trata de una ruta que es una vía de acceso al Océano Pacífico.

Otro tipo de relación es la afectiva, lo que ha favorecido la formación de familias bilingües ya que es común el matrimonio entre las personas de los países fronterizos, sobre todo entre brasileños y bolivianos y entre brasileños y peruanos. En este sentido, Lipski (2009) menciona que hay casos de brasileños que realizan sus estudios en Bolivia, se casan con bolivianos y prefieren quedarse allí.

Para los habitantes de la zona de frontera, la doble nacionalidad es muy importante porque les garantiza el acceso a los bienes y servicios en ambos países. Lucena (2012)

destaca que para acumular derechos “algunas familias registran a sus hijos en las dos ciudades fronterizas y así mantienen la doble documentación” (p. 239).

Según Lucena (2012), además de las relaciones matrimoniales, los miembros de estas comunidades construyen otros tipos de relaciones pautadas en la cordialidad que les permiten “confraternizar y mantener lazos de vecindad” (p. 243).

En este lugar, las lenguas y culturas cobran gran importancia ya que las interacciones entre los individuos se ven favorecidas cuando se tiene conocimiento de las lenguas y culturas propias de este contexto.

En el caso del contexto donde situamos nuestra investigación, los idiomas predominantes son: el portugués brasileño y el español. No obstante, otras lenguas componen el repertorio de los individuos que circulan en estos espacios, como son las de los nativos y aquellas que se contemplan en la instrucción formal.

En lo que respecta a la lengua de los nativos brasileños de esta zona, los Manchineri, tienen como idioma nativo la lengua Arawak de la familia lingüística Maipure. Esta lengua es hablada por un grupo muy reducido de nativos que se encuentran en los alrededores de las ciudades de frontera.

Tal y como se recoge en el último boletín “Povos Indígenas no Brasil”²⁴ del año 2014, el número de estos nativos es de 1.214. Si bien, no todos la dominan. Solamente los mayores son competentes en esta lengua ya que la población más joven ya se ha familiarizado con el portugués.

En cuanto a la lengua(s) nativa(s) que circulan en el espacio boliviano de la zona transfronteriza destacamos la lengua cavineña como una de las lenguas originarias de Bolivia y que pertenece a la familia lingüística Tacana. Su oferta obligatoria en el currículo es una respuesta a la demanda educativa del estado Plurinacional de Bolivia, en el marco de la Ley Educativa n. 070 de 2010, conocida como ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, consensuado en el Curriculum Base Plurinacional. Esta Ley tiene en cuenta las lenguas indígenas originarias en un currículo regionalizado, razón por la que

²⁴ Datos tomados del Portal de información de los *Povos Indígenas no Brasil*. Recuperado de <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/manchineri>. Acceso: 18 de mayo de 2017.

esta lengua actualmente se oferta obligatoriamente en el currículo de la educación básica boliviana en el Departamento de Beni y Pando.

Además, otras lenguas circulan en la comunidad de Cobija, sobre todo en el comercio cobijeño, como es el quechua y el aimara. Lipski (2009) señala que los que hablan estas dos lenguas provienen del altiplano boliviano y que no tienen mucho conocimiento ni del español ni del portugués, por lo que se reservan a sus actividades comerciales y se comunican con las demás personas recurriendo a términos similares relacionados con el lenguaje comercial.

A excepción de los procedentes del altiplano, en la comunidad boliviana casi todos dominan el portugués, incluso algunos de ellos lo hablan a la perfección (Lipski, 2009). Por un lado, porque los bolivianos aprendían y siguen haciéndolo a través de los medios de comunicación predominantemente brasileños y, por otro, por el contacto activo al pasar al lado brasileño para hacer uso de los servicios básicos, como la educación y la salud.

En lo que respecta a las lenguas que se hablan en el espacio peruano, que corresponde a una parte de nuestro contexto de investigación, son predominantemente el español y el portugués.

No obstante, estas no son las únicas lenguas que circulan en este espacio. Diversos habitantes de esta zona, especialmente las personas mayores y las provenientes de otras regiones de Perú, hablan el idioma quechua. Además, la zona de Iñapari ha sido el territorio indígena de los Iñapari, que hablan la lengua Iñapari, perteneciente a la familia lingüística Arawak. No obstante, no se encuentra comúnmente a los hablantes de esta lengua en la localidad ya que estos indígenas se encuentran dispersos en las localidades próximas a Iñapari.²⁵

Huertas (2010) menciona que en esta región también se encuentran los Yaminahua y los Manchineri, situados en la Tierra Indígena Mamoodate, en suelo brasileño, aunque se pueden encontrar miembros del grupo tanto en áreas de Brasil, de Perú y de Bolivia

²⁵ Datos tomados de la *Base de datos de Pueblos Indígenas u Originarios*. Recuperado de <http://bdpi.cultura.gob.pe/pueblo/inapari>. Acceso: 18 de mayo de 2017.

dado su condición itinerante. Los Yaminahuas hablan la lengua yaminawa que pertenece a la familia lingüística Pano.²⁶

En cuanto a las lenguas que circulan en los contextos educativos en los cuales realizamos nuestra investigación, además del portugués y del español, también se registra el inglés.

En el caso de las escuelas de Bolivia y Perú, el inglés es la lengua extranjera de oferta obligatoria. En el caso de las escuelas brasileñas de tríplice frontera, el español y el inglés son los idiomas extranjeros de oferta obligatoria en el currículo de la Educación Básica. La lengua española, hasta la actualidad, en cumplimiento a la Ley n. 11.161, de 05 de agosto de 2005, es ofertada con carácter obligatorio para los estudiantes de la Enseñanza Secundaria, sin embargo esta lengua también es ofertada al alumnado de la Enseñanza Fundamental. En cuanto a la oferta de la lengua inglesa está limitada solamente a los estudiantes de la Enseñanza Secundaria.

La enseñanza del inglés en esta región es de mucha importancia para el alumnado, no solamente por cuestiones académicas sino porque se trata de un contexto favorable al turismo, razón por la que constantemente los pobladores de estas ciudades interactúan en inglés con los turistas que circulan en esta tríplice frontera.

Finalmente, cabe destacar la importancia que tiene el *portuñol* como variedad lingüística utilizada en las interacciones entre los habitantes del contexto transfronterizo.

El término portuñol, tal y como recoge Fernández (2006) ha sido utilizado como un término comodín para caracterizar un modo específico de hablar la lengua española empleando los rasgos fonéticos propios de la lengua portuguesa. La concibe como un “registro donde se hacen evidentes fenómenos todos ellos propios del contacto” (p. 555). Si bien, esta autora señala que está más allá de una variedad porque se trata de una mezcla ocasional y peculiar entre estas dos lenguas en función de unas necesidades comunicativas circunstanciales.

²⁶ Las lenguas indígenas pertenecientes a las familias o tronco lingüístico pano y arawak, según Maher (2010), son habladas en la región que confluye los países Brasil, Bolivia y Perú. Actualmente no existe un número expresivo de hablantes de estas lenguas, dada la concurrencia con el portugués y el español, sin embargo, existe, por lo menos del lado brasileño, una política lingüística de conservación de estas lenguas desde el año 2006. En el caso de las lenguas quechua y del aymara, sobre todo de esta última, es bastante común la alternancia de lenguas (aymara y español) entre los bolivianos que residen en uno u otro lado de la frontera Brasil/Bolivia.

Barrios (2008) menciona que el portuñol es definitivamente el idioma de las zonas fronterizas donde se hablan el portugués y el español. Incluso esta autora recoge que se reivindica en estas zonas fronterizas el *status* de patrimonio cultural como lengua fronteriza.

En el caso específico del contexto transfronterizo donde realizamos nuestra investigación, el portuñol como variedad lingüística no es solamente un recurso para establecer interacción con los demás, sino que es también un rasgo propio de su identidad.

En virtud de lo expuesto anteriormente, reconocemos el contexto transfronterizo como singular por su riqueza lingüístico-cultural. Este patrimonio está constituido por las lenguas que han estado allí, por las que han sido llevadas hasta allí y por la variedad lingüística que han construido para comunicarse allí.

PARTE II

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

[...] Caminante no hay camino, se hace camino al andar [...]
(Antonio Machado)

CAPÍTULO 4

EL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

*El camino es el que nos enseña la mejor forma de llegar y nos enriquece
mientras lo estamos cruzando.
(El Peregrino de Compostela, 1987)*

4.1. De la delimitación del problema a la definición de los objetivos de la investigación

La investigación de la cual nos ocupamos, la situamos en el ámbito disciplinar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura por inscribirse en la problemática de la enseñanza de lenguas en un contexto de diversidad lingüístico-cultural, el contexto transfronterizo del Estado de Acre en Brasil.

Nuestra aproximación al problema planteado en este estudio ha sido determinada por:

- Nuestra implicación como docente del Curso de Letras Español en la Universidad Federal de Acre – UFAC en Rio Branco Acre – Brasil, en la formación de futuros docentes de lenguas del área de ELE, los cuales actuarán en contextos específicos marcados por una gran diversidad lingüístico-cultural;
- Nuestra implicación personal como sujeto inmerso en un contexto transfronterizo y testigo de la necesidad de la aplicación de políticas públicas educativas para el desarrollo de una enseñanza-aprendizaje de lenguas en la que se tenga en cuenta la riqueza del contexto de frontera como medio de desarrollo del potencial plurilingüe de los estudiantes que viven en este espacio.

Nos situamos en la problemática de la enseñanza de lenguas, en especial en contextos de diversidad, por comprender la importancia y el papel que juegan las lenguas y culturas en la sociedad del conocimiento como vía de desarrollo para una cultura de paz.

4.1.1. La delimitación del problema

La importancia de dialogar, comprender y valorar al otro se ha constituido, en las últimas décadas como tema de gran importancia tanto en el ámbito europeo como en otras partes alrededor del mundo. A este respecto, la UNESCO declara la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad por entender la necesidad de la

preservación de la diversidad cultural como forma de garantizar la supervivencia humana.

Basándose en el reconocimiento de mejorar el entendimiento y la comunicación entre los pueblos, se han producido cambios en las políticas educativas que inciden en la formación del profesorado de lenguas y, en consecuencia, en las formas de pensar y actuar de esos profesores, a través de la aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo.

En la Resolución 30 C/12, aprobada por la UNESCO en el año 1999, ya se recomendaba una enseñanza de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo, estableciendo unas metas claras. Se establecían como objetivos, por un lado, “la creación de condiciones que propicien un entorno social, intelectual y de comunicación de carácter internacional, que favorezca el plurilingüismo” y, por otro, la “promoción, mediante la educación plurilingüe, de un acceso democrático al saber para todos los ciudadanos, independientemente de su lengua materna” (UNESCO, 1999, p. 97).

Enseñar lenguas en un contexto multilingüe y multicultural supone un desafío para los profesores de lenguas; en especial aquellos que se encuentran en los centros educativos ubicados en espacios en los que las personas hacen uso de diversas lenguas como lo son las zonas fronterizas. La actuación de esos profesionales está influenciada no solo por las diversas lenguas y culturas presentes en este escenario sino también por formas distintas de pensar y actuar de los individuos, razón por la que deben de estar constantemente (re)pensando su forma de actuar en el aula buscando valorar el potencial plurilingüe existente en su alumnado.

Desde nuestro punto de vista, actuar como profesor de lenguas en un contexto de esta naturaleza implica tener en cuenta la realidad de los alumnos para poder potenciar sus capacidades en la construcción y ampliación del repertorio lingüístico y la gestión de la comunicación ya que ellos están en contacto constante con otra(s) lengua(s) y cultura(s) además de su lengua materna.

Se requiere del profesor de lenguas de este contexto un diseño y aplicación de unas estrategias específicas para favorecer el aprendizaje de lenguas de los estudiantes en la perspectiva del plurilingüismo.

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo efectivo de la capacidad plurilingüe en el alumnado de este contexto depende en gran medida de las estrategias de los docentes de lenguas desde las cuales busquen alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Partiendo de esta problemática, formulamos los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Qué planteamientos didácticos contribuyen al desarrollo de la competencia plurilingüe?
- 2) ¿Qué percepciones tiene el profesorado y el alumnado del contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil, Cobija – Bolivia e Iñapari – Perú con respecto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo?
- 3) ¿Incorporan los documentos oficiales curriculares de enseñanza de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil referencias hacia el desarrollo del plurilingüismo?
- 4) ¿Qué medidas pueden tomarse para integrar el plurilingüismo en la enseñanza de lenguas de un contexto transfronterizo?

4.1.2. El objeto de estudio y los objetivos de la investigación

Los interrogantes anteriormente presentados, los cuales están inscritos en la problemática de la enseñanza de lenguas en un contexto transfronterizo, caracterizado por su diversidad, nos permite plantear en esta investigación el siguiente objeto de estudio: *la incorporación en contextos transfronterizos de una dimensión plurilingüe en los planteamientos didácticos de la enseñanza de lenguas.*

Se trata de tomar en consideración las potencialidades del contexto transfronterizo para los planteamientos didácticos de ELE y comprender en qué medida dichos planteamientos pueden favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado de los estudiantes de frontera.

A partir de estos planteamientos, y en la perspectiva de la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en dicho contexto, definimos para esta investigación el siguiente objetivo general: indagar en el contexto educativo transfronterizo del Estado de Acre, Brasil para conocer su potencial en la perspectiva plurilingüe de la enseñanza de lenguas.

Se desprende de este objetivo general, los siguientes objetivos específicos:

- 1) Establecer los aspectos teóricos y conceptuales en torno a la dimensión plurilingüe de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- 2) Observar y conocer los planteamientos didácticos de la enseñanza de lenguas en contextos transfronterizos identificando las percepciones del profesorado y del alumnado del Estado de Acre – Brasil respecto a la atención a la dimensión plurilingüe en la enseñanza de lenguas.
- 3) Identificar en los documentos oficiales curriculares del Estado de Acre – Brasil los elementos relacionados con la dimensión plurilingüe de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- 4) Establecer pautas orientadas a incorporar la dimensión plurilingüe en los planteamientos didácticos y curriculares del Estado de Acre.

4.2. El planteamiento teórico-metodológico de la investigación

El término metodología se define como el camino del estudio. Se refiere a los pasos, al trayecto realizado por el investigador para llegar a un conocimiento en el que dé cuenta de la descripción del proceso, el cómo, el cuándo, el dónde y de qué forma se llevó a cabo la investigación.

Este término está relacionado con la teoría del conocimiento y defendida por el filósofo británico John Locke para quien el conocimiento se genera por medio de la experiencia vivida tras la observación de los hechos.

La metodología, tal como la concebimos aquí, es un proceso que no está escrito, sino más bien un camino nuevo a recorrer, reservado al investigador. Un camino que está marcado por descubrimientos y por decisiones que han de ser tomadas en el mismo curso de creación, un procedimiento de (re)ordenamiento y (re)construcción del pensamiento y de la escritura.

En cuanto a la trayectoria del proceso investigador, lo concebimos como marcas, señales las cuales va construyendo en mayor o menor profundidad el propio investigador. Desde nuestro punto de vista, seguir los diseños elaborados por otros

investigadores, aplicarlos bajo la misma perspectiva en contextos similares o distintos y esperar los mismos resultados puede que no sea posible, aunque se tengan en cuenta las mismas perspectivas; porque ni las realidades temporales y espaciales son las mismas, ni tampoco lo son los individuos.

Sobre los procesos de cambio en las sociedades modernas, y en consecuencia en los individuos que forman parte de ella, Glissant (2002) nos hace referencia a que nosotros no somos un “es” sino que somos un “siendo”, y como todo siendo, está en constante proceso de cambio, en construcción.

En este sentido, entendemos que el proceso de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales no obedece a un diseño fijo, un modelo estático, sino que sigue una dinámica que unas veces avanza y otras retrocede. Es una construcción en etapas y también es un movimiento en espiral, desde el cual no se puede ignorar la complejidad de los hechos humanos.

Es, por esta razón, que partimos de un plan de investigación cuyo diseño se presenta de modo abierto y flexible, pero, al mismo tiempo, atendiendo a los requisitos de la metodología cualitativa y del enfoque etnográfico, los cuales son: la sistematicidad y coherencia en el proceso de recogida y la presentación de los datos, así como el análisis.

4.2.1. La definición del paradigma de investigación: el método interpretativo-cualitativo

El método de investigación cualitativo se ha ido definiendo a lo largo del tiempo por diversos rasgos y por constituirse en un campo en el que se mueven diversas disciplinas y áreas de estudio (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2012).

Sobre la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (2012) argumentan que cualquier definición del término “opera dentro de un campo histórico complejo” puesto que “significa diferentes cosas en cada uno de esos momentos” (p. 46).

En el mismo sentido argumenta Flick (2015), para quien la investigación cualitativa ha desarrollado una identidad propia o incluso múltiples identidades. Para este autor, la finalidad del método reside en acercarse al mundo exterior a través de la comprensión, descripción y explicación de los fenómenos sociales desde una visión interior (p. 12).

Realizar una investigación bajo la metodología cualitativa implica hacer uso de distintas técnicas las cuales servirán de apoyo en la recolección de datos que conforman el material empírico. Igualmente implica una disposición del investigador de actuar en el contexto natural donde se desarrolla la investigación. Para Denzin y Lincoln (2012) se trata de una “actividad situada, que ubica al observador en el mundo [...] tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (pp. 48, 49).

Teniendo en cuenta que la problemática de la que nos ocupamos se inscribe en el ámbito de la investigación educativa, en cuanto a la forma de aproximación a la investigación, optamos por el enfoque investigativo cualitativo-interpretativo.

Esta opción la justificamos por lo que aporta Bisquerra (2014), para quien la principal fuente de datos consiste en las interacciones de los individuos y cuyo propósito es comprender e interpretar lo que emerge de estas situaciones interactivas. Este autor nos precisa que “Desde este enfoque, el énfasis se pone en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas con un intento de obtener comprensiones en profundidad de casos particulares desde una perspectiva histórica y cultural” (p. 74).

Para ello, y siguiendo las aportaciones de Bisquerra (2014) recogemos en la Figura 4 los métodos de aproximación al objeto de estudio que nos permita comprender e interpretar la realidad educativa.

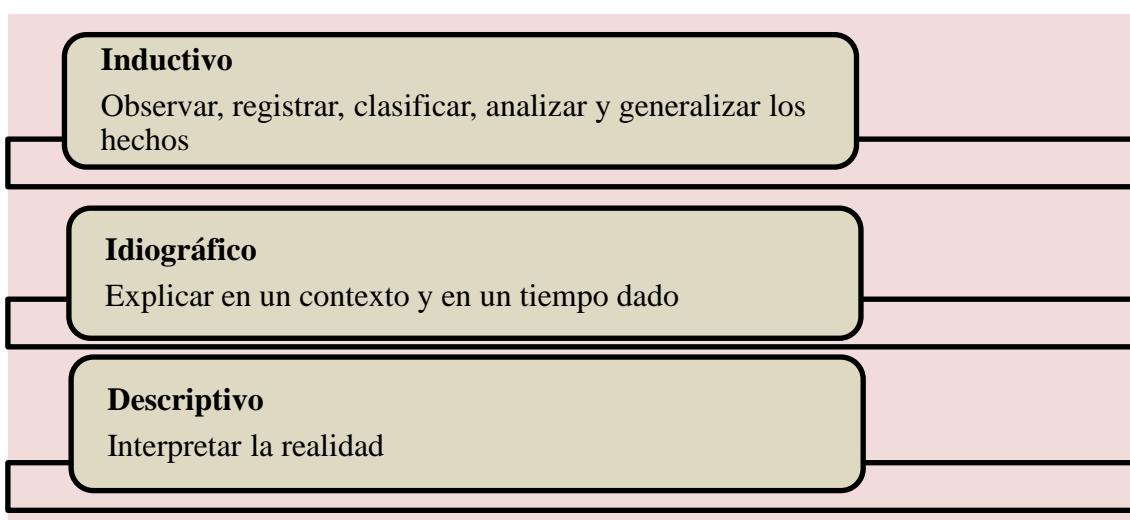


Figura 4. Métodos de aproximación al objeto de estudio en la investigación etnográfica²⁷

²⁷ Fuente: Bisquerra (2014).

4.2.2. La investigación etnográfica: el análisis de una realidad social

Los elementos que constituyen el término etnografía, “ethnos” y “grapho” que significan, respectivamente, “tribu, pueblo” y “escrita, grafía”, nos indican que se trata del estudio/registro de la historia de vida de los pueblos. También se llama así el propio método de estudio ampliamente utilizado en el campo de las Ciencias Sociales como la Antropología y la Sociología que se orienta a la observación y descripción detalladas de las costumbres y tradiciones de los pueblos.

Según André (2008), desde el ámbito de la Antropología, el término alcanza dos sentidos. Por un lado, haciendo referencia a un “conjunto de técnicas de recogida de datos que dan cuenta de los valores, hábitos, creencias, prácticas y los comportamientos de un grupo social”; y, por otro, se refiere a “un relato escrito resultante del empleo de esas técnicas” (p. 27).

Asimismo, Da Silva (2013) comparando el trabajo del etnógrafo y del periodista entiende que:

A etnografia, no entanto, não se resume às técnicas utilizadas, ela requer um esforço intelectual muito semelhante ao esforço dos jornalistas, ao empreender uma reportagem. Esse exercício não se encontra nos manuais de redação, porque se trata de interpretação, de subjetividade, de proposição de narrativas. Em outras palavras, trata-se de contar histórias (p. 50).

Sobre el término etnografía, Buffon (2014) aporta que se trata de ir más allá de una observación y descripción de la realidad de un pueblo; implica, por un lado, comprender a las personas buscando entenderlas como seres dentro de redes de significados y, por otro, pensar en ellas tal y como ellas mismas se identifican.

La Etnografía como disciplina se consolida a través de las investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales a partir de la primera mitad del siglo XX y, de acuerdo con Guber (2001), las investigaciones etnográficas están asociadas tanto a “los segmentos marginales de la propia sociedad” como “al estudio de culturas exóticas” (p. 9).

Conforme relata Moonen (1988), las producciones de los antropólogos que anteceden al siglo XX presentaban conocimientos muy limitados provenientes de fuentes secundarias, que se originaban de las lecturas realizadas en sus despachos o de lo que les contaban otros. Es a partir del siglo XX cuando se hace popular el método

etnográfico en el momento en el que los antropólogos empiezan a hacer del campo, del *locus*, su laboratorio de estudio. El hecho de “ir al encuentro”, viendo y escuchando a la gente les posibilitaron escribir en profundidad la cultura de esas comunidades.

Entre las primeras y más importantes investigaciones concebidas bajo el prisma de la etnografía, se destacan, entre otras:

-*Viagem pelo Amazonas e Rio Negro* (1939) del científico inglés Alfred Russel Wallace cuya obra presenta un estudio detallado y valioso respecto de la naturaleza y también de los aspectos sociales y costumbres de los nativos de la Amazonia brasileña;

-*Tristes Trópicos* (1975) de Lévi-Strauss en la cual el autor presenta un estudio etnográfico de su experiencia en Brasil en dos sociedades completamente distintas: el contexto urbano de la ciudad de São Paulo y la selva del centro-este de Brasil, junto a los nativos brasileños durante los años treinta del siglo XX;

-*Los Argonautas del Pacífico Occidental* (1922) de Bronislaw Malinowski quién, a través de un estudio exhaustivo, presenta una descripción de las prácticas de los habitantes nativos de las Islas Trobriand, situadas en la Nueva Guinea Oriental.

Tal y como aportan Guber (2001), Rocha (2006) y Lage (2009), los estudios de Malinowski representan el marco fundacional de una nueva visión en la labor investigativa, el método etnográfico.

Para Malinowski, en el hacer etnográfico se hace imprescindible la presencia directa del investigador. Hay que “estar allí”, y poner en funcionamiento la agudeza de los órganos sensoriales para percibir tanto lo que dice la gente como lo que hace, es decir: percibir el discurso y la práctica.

En las concepciones de Firth (1974) citado por Guber (2001), la importancia de los estudios del etnógrafo Malinowski reside en el énfasis que otorga al “estudio de la lengua como una de las claves para penetrar en la mentalidad indígena” (p. 12).

De hecho, el propio Malinowski (1922) afirma que: “Al etnógrafo, que aprende la lengua nativa y puede usarla como instrumento en su investigación, es posible dar un paso adelante en esta línea de acción” (p. 37). Para este mismo autor, el objetivo del etnógrafo es buscar aprehender las concepciones e ideas que sienten y/o emiten los

sujetos en cuanto miembros de una comunidad. Para él, “el ambiente social y cultural en el que mueven los obliga a pensar y sentir de modo específico” y es por esta razón que define como objeto de estudio de los etnógrafos “los modos estereotipados de pensar y sentir” (p. 36).

En la Figura 5 ofrecemos una visión de conjunto de las características fundamentales del método etnográfico.

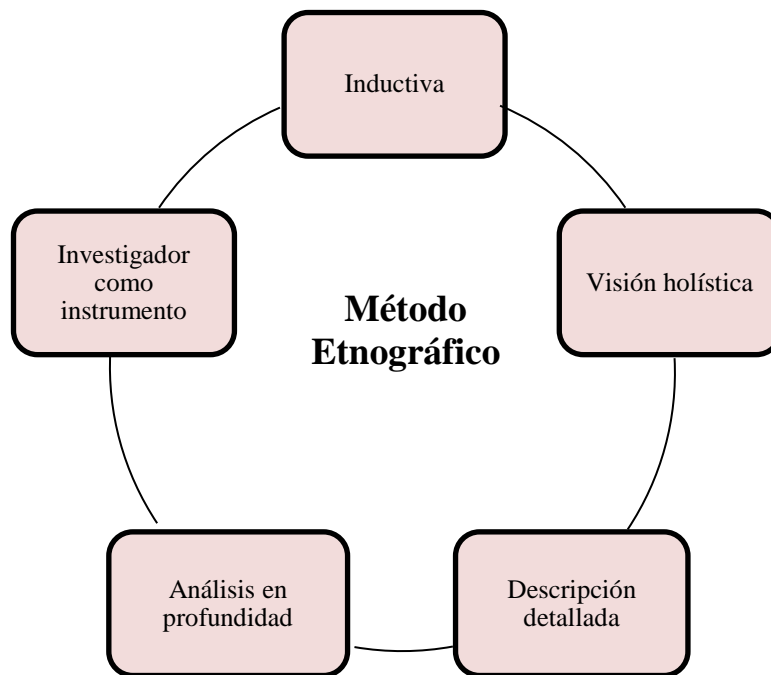


Figura 5. Características del método etnográfico²⁸

Para llegar a comprender las concepciones, opiniones o sentimientos que subyacen a los individuos en su condición de vida real, se necesita que el investigador realice un estudio de forma inductiva, detallado y en profundidad para luego establecer una conclusión general tras el análisis y discusión de los datos.

La formulación de conclusiones, bajo esta perspectiva, debe ser realizada a través de una visión holística, entendida como resumen de las múltiples interacciones y generada a partir del análisis del conjunto y no de las partes.

Como señala Malinowski (1922), en el estudio etnográfico se hace aún más necesario un relato honesto que en otras ciencias, puesto que los datos son fuentes

²⁸ Fuente: Malinowski (1976), Guber (2001), Lage (2009), Murillo y Martínez (2010).

engañosas en la medida que provienen del comportamiento y memoria de los seres humanos. Para este autor, un trabajo etnográfico solo tendrá valor científico irrefutable si nos permite distinguir claramente, por un lado, los resultados de la observación directa y de las declaraciones e interpretaciones de los informantes y, por otro, las inferencias del autor (p. 22, 23).

4.2.3. El enfoque de la investigación: la etnografía en educación

Como ya se ha señalado, es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando se amplía el campo de estudio de los antropólogos. Según Moonen (1988), los primeros antropólogos se dedicaban básicamente a realizar investigaciones relacionadas con la organización y con los modos de vida de las comunidades primitivas. En cuanto a los demás estudios relacionados con aspectos de la sociedad, se hacían cargo los sociólogos, historiadores, economistas, entre otros, los cuales direccionan sus investigaciones buscando comprender los grupos marginalizados, discriminados y oprimidos, tales como: campesinos, negros, delincuentes, trabajadores rurales, favelados, niños y niñas que viven en la calle, entre otros (p. 59).

Los estudios etnográficos en educación son más evidentes a partir de la segunda mitad del siglo XX, más específicamente en la década de los setenta y se han focalizado en el proceso educativo teniendo en cuenta sus actores (alumno, profesor) y el contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

André (2008) señala que, si el foco de los etnógrafos está en la descripción de la cultura de un determinado grupo social ante una mirada profunda en sus más distintos aspectos, los estudiosos de la educación se centran, a su vez, en el proceso educativo (p. 28).

Para esta autora existe una diferencia de enfoque entre la etnografía de campo propiamente dicha y la etnografía en educación. Defiende que la etnografía realizada en el contexto escolar no necesariamente tiene que cumplir con todos los requisitos de la etnografía tradicional, como por ejemplo la permanencia del investigador durante un largo periodo en el contexto de acción y en contacto con sus informantes.

En este sentido, señala André (2008) que “o que se tem feito é um adaptação da etnografia à educação” razón por la cual cree que lo que se hace en educación son

“estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (p. 28). Para ella, la investigación en el ámbito educativo debe ser considerada de tipo etnográfica en el momento en el que se apoya en las técnicas que están asociadas a la etnografía tradicional, como lo son, por ejemplo: la observación, las entrevistas y el análisis de documentos.

De este modo, en esta Tesis Doctoral optamos por el enfoque de tipo etnográfico puesto que nuestro objeto de estudio lo situamos en un contexto educativo. Asimismo, buscamos presentar un relato honesto, haciendo uso de distintas técnicas en la recolección de los datos que son propias del enfoque etnográfico, como son: las entrevistas individual y grupal, las observaciones, el análisis documental, con la finalidad de incidir sobre las representaciones de los sujetos implicados (profesores y alumnos) en la enseñanza de lenguas en un contexto educativo.

4.2.4. Técnicas empleadas en la recogida de datos

Las técnicas empleadas en la obtención de los datos, en una investigación cuyo análisis recae sobre un fenómeno social, pueden ser definidas de acuerdo con la propia naturaleza del fenómeno y con las finalidades del investigador, pudiéndose aplicar una variedad de técnicas en la recogida de los datos, como son, entre otras: la observación, la entrevista, el grupo focal, el análisis documental, el cuestionario, las historias de vida, las técnicas audio-visuales, los estudios de caso (Bardin, 1986; Laville y Dionne, 1999; Denzin y Lincoln, 2012 y Flick, 2015).

En esta Tesis Doctoral las técnicas empleadas en la recogida de los datos están dirigidas a la recolección de informaciones provenientes de:

- Los informes de las observaciones realizadas en las aulas de lenguas;
- Las transcripciones de las entrevistas realizadas con profesores de lenguas de escuelas públicas del contexto transfronterizo del Estado de Acre-Brasil; Cobija-Bolivia y de Iñapari-Perú.
- Las transcripciones de los grupos focales realizados con los profesores de lenguas y alumnos de escuelas públicas del anteriormente referido contexto.

- Los documentos que tratan de la enseñanza de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre, específicamente los Cuadernos de Orientaciones curriculares para la enseñanza de lenguas – ELE.

Teniendo en cuenta la finalidad de nuestra investigación, nos centramos en estas cuatro técnicas de recogida de datos. En este sentido, nos parece pertinente presentar una descripción de cada una de ellas apuntando en qué consisten, sus características, así como su justificación para emplearlas en el presente estudio.

4.2.4.1. La observación

La observación es la técnica más común en la obtención de información en un estudio etnográfico. Su empleo tiene por finalidad conocer las acciones cotidianas de un individuo o de un grupo a través de un registro descriptivo por medio de un análisis de una realidad social dada, lo que conlleva un acercamiento entre observador y observado (Corbetta, 2003; Guber, 2001; y Goetz y LeCompte, 1988).

Desde el papel desarrollado por la figura del investigador en su estudio de campo, la observación puede definirse como participante y no participante (Murillo y Martínez, 2010 y Laville y Dionne, 1999).

En la observación participante el investigador se implica activamente en las acciones observadas. El “participar activamente” en la perspectiva de Malinowski, significa el “sumergirse” entre los nativos, relacionarse con ellos con el fin de conocer profundamente el mecanismo social en el que participan.

Esta técnica cobra gran importancia en las investigaciones sociales porque permite al investigador ampliar sus conocimientos con respecto a la realidad observada. El hecho de conocer profundamente la comunidad estudiada es importante porque, como señala Guber (2001), “[...] evita algunas mediaciones -del incontrolado sentido común de terceros- ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad” (p. 61).

Por otro lado, nos encontramos con la observación no participante. En este tipo de observación el investigador lleva a cabo la propia finalidad de la técnica, que es la de observar, pero le reserva el derecho de no participar, no involucrarse con el objeto de estudio.

Para Guber (2001) la observación nunca será total (participante) ni del todo neutral (no participante). No es del todo neutral porque su simple presencia incide en los sujetos observados; tampoco será total pues aunque “un miembro se transforme en investigador introduce diferencias en la forma de participar y de observar” (p. 62).

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, en esta investigación optamos por emplear la observación definida como participante como una de las técnicas en la recogida de los datos. Así mismo, damos cuenta de que en todo el proceso reservado a la recolección de las informaciones, en especial en las secciones de observación en el aula, adoptamos una figura neutral buscando no emitir inferencias o juicios de valor con respeto a la práctica del profesorado o el comportamiento del alumnado, de modo que nuestra presencia en el aula no interfiera en sus concepciones y/u opiniones con respeto a las prácticas que se llevan a cabo en el contexto del aula de lenguas en las escuelas de frontera.

Concretamos nuestra definición de observación participante basándonos en las definiciones tanto de Lapassade (2001), para quien la observación es el propio trabajo de campo, que entiende desde la llegada misma del observador con su primer contacto con lo observado hasta el momento en el que éste deja el campo; como de Guber (2001), quien la define adoptando dos puntos de vista: por un lado, la observación acompañada de la sistematicidad y control del entorno a ser observado y, por otro, la propia implicación del observador en las acciones que llevan a cabo los individuos observados.

Igualmente, tomamos por base las aportaciones de Del Rincón *et al* (1995) citado por Bisquerra (2014). Según este autor para realizar la observación se requiere la planificación de etapas anteriores en las que se detallan los elementos esenciales para la investigación, teniendo en cuenta elementos previos antes de que el investigador se encuentre en el campo de observación.

Así pues, ilustramos en la Figura 6, los elementos esenciales que consideramos hay que tener en cuenta y deben componer el diseño de planificación de la observación.

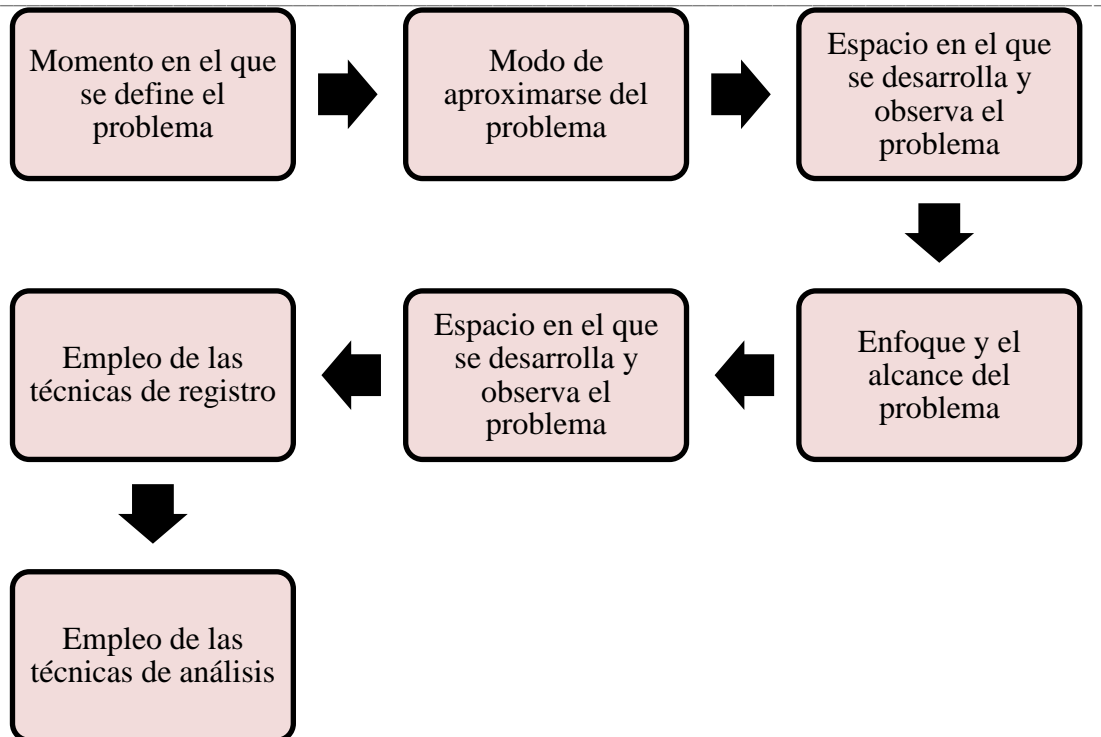


Figura 6. Elementos esenciales en la planificación de la observación²⁹

Cabe pues precisar que en nuestra investigación hemos realizado una planificación antes de actuar en el campo de observación. Así, hemos incorporado la planificación con la finalidad de dinamizar el proceso de recogida de los datos. Para ello hemos diseñado algunas acciones las cuales presentamos en el siguiente orden: definición del problema de investigación, definición de la modalidad de observación, determinación del espacio y organización temporal, las técnicas de recogida de los datos, definiciones de categorías previas, construcción de instrumentos para la recogida de los datos y la técnica utilizada en el análisis de los datos.

En cuanto al empleo de esta técnica, la justificamos por la necesidad de hacer un registro sistematizado y real de lo que acontece en el contexto de aula para, por fin, contrastar con las informaciones generadas en las entrevistas individuales del profesorado y también de las entrevistas grupales en las que participaron alumnos y profesores.

²⁹ Fuente: Del Rincón et al (1995) citado por Bisquerra (2014, p. 333).

4.2.4.2. Las entrevistas

Según Estrada y Deslauriers (2011), la finalidad de la entrevista como técnica de recogida de datos es la obtención de información directa. Su importancia radica en el “enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen” (p.1).

En Kvale (2011) encontramos que se trata de una conversación que obedece a un formato con una finalidad específica que está por encima del “intercambio espontáneo de ideas”. Su propósito es la “obtención de conocimiento meticulosamente comprobado”, por lo que, para este autor, la entrevista es “un lugar donde se construye conocimiento” (p. 30).

En la literatura encontramos la descripción de diversos tipos de entrevistas. Su clasificación tiene en cuenta el estilo de preguntas/respuestas, las cuales pueden ser abiertas o cerradas (Estrada y Deslauriers, 2011 y Laville y Dionne 1999).

El tipo de entrevista que llevamos a cabo en esta investigación es el que corresponde al modelo de entrevista con preguntas abiertas, de tipo semi estructurada, por lo que partimos de unas preguntas redactadas previamente obedeciendo a un orden en la indagación.

Sin embargo, dado el carácter abierto y flexible de este tipo de entrevista, pudimos, en el curso de las mismas, formular y/o reformular las preguntas con el fin de facilitar la comprensión de los informantes o indagar en aspectos más específicos relacionados con nuestras categorías de análisis.

Sobre el carácter flexible de este tipo de instrumento de recogida de los datos, Laville y Dionne (1999) señalan que:

Possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus deveres, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho (p. 189).

El hecho de optar por este instrumento de recogida de datos y aplicarlo a los participantes de nuestra investigación nos ha posibilitado reflexionar sobre el carácter dinámico y flexible del proceso de investigación, ya que el propio procedimiento de

entrevistar, como menciona Kvale (2011), “es un oficio que se aprende con la práctica” (p.20).

De este modo, recurrimos a esta técnica para indagar en las concepciones del profesorado de lenguas de las escuelas de frontera con respeto a las prácticas que éstos llevan a cabo en el aula.

El empleo de esta técnica en esta investigación, se justifica, por un lado, por nuestra intención en identificar qué estrategias emplea el profesorado de lenguas de un contexto transfronterizo y si éstas desarrollan la competencia plurilingüe de su alumnado, y por otro, por nuestra intención de comprender el modo como ven a su alumnado, a sí mismos y lo que hacen en el contexto de aula.

4.2.4.3. Los grupos focales

Los grupos de discusiones han sido muy poco utilizados en el campo de la investigación cualitativa. Sin embargo, en los últimos años, su uso como técnica en la recogida de datos en investigaciones bajo el paradigma cualitativo se ha convertido en un hecho muy común gracias a que es una técnica muy favorable para la obtención de opiniones diversas en profundidad (Bisquerra, 2014; Kvale, 2011 y Bautista, 2011).

En Bisquerra (2014) encontramos que su finalidad reside en la promoción de “la autoapertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones” (p. 343). Para este autor, la forma de pensar y percibir las cosas se construye en el proceso de interacción y pueden ser (re) pensados y (re)significados en un procedimiento de escucha, reflexión y exposición de (nuevas) ideas.

En este mismo sentido nos encontramos con la aportación de Kvale (2011) para quien entiende que el empleo de la técnica es pertinente en investigaciones cualitativas puesto que en el proceso de interacción producido entre los participantes del grupo focal “puede suscitar más opiniones expresivas y emocionales espontáneas de las que surgen en las entrevistas individuales” (p. 101).

Igualmente, en esta línea se sitúa la definición de Barbour (2013) para quien el término *grupos de discusión* está intrínsecamente relacionado con el proceso de

interacción activo entre los participantes e investigador. Para esta autora, lo importante en este proceso es “asegurar que los participantes hablan entre sí, en lugar de interactuar solo con el investigador” (p. 25).

Desde nuestro punto de vista las definiciones no son arbitrarias. En ellas encontramos que **la clave es la interacción**. La interacción entre participantes e investigador pero, sobre todo, entre los propios participantes.

4.2.4.4. El análisis documental

Sobre el análisis documental, Bisquerra (2014) escribe que se trata de una “actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades [...] puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida en las restantes estrategias” (p. 349).

Las fuentes de las que emanan las informaciones y que componen el *corpus* en la investigación pueden existir por sí mismas o ser generadas por el propio investigador (Rapley, 2014). Los datos generados por el investigador, conforme entiende este autor, proceden de diversas fuentes como por ejemplo: las entrevistas, cuestionarios y grupos focales. Mientras que los datos que provienen de fuentes ya existentes se pueden encontrar en documentos, tales como: los documentos oficiales o personales, los artículos científicos, las notas, los folletos, entre otros.

En cuanto a los documentos oficiales, Bisquerra (2014), señala que “tienen un status especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional” (p. 350). El análisis documental consiste en:

[...] toda clase de documentos, registros y materias oficiales y públicos disponibles como fuentes de información: artículos de periódicos, registros de organismos, documentos de organizaciones, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registros de alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías (pp. 349, 350).

Son fuentes valiosas de información y, según Bisquerra (2014), su importancia reside en que son fuentes fidedignas de información. En palabras de Del Rincón et al (1995) citado por Bisquerra (2014) son muy útiles en la recogida de información sobre hechos concretos.

En esta investigación optamos por hacer uso de la técnica de análisis documental tomando por base documentos ya existentes con el objetivo de complementar las informaciones referentes a la enseñanza de lenguas del Estado de Acre y, también, con la finalidad de contrastar las informaciones generadas a través del uso de esta técnica con las provenientes de las otras técnicas empleadas mediante la triangulación de datos.

Así es que recurrimos a los dos documentos oficiales que en esos momentos se están utilizando para la enseñanza de lenguas en el Estado de Acre - Brasil. Ambos son del año 2010 y corresponden a los planes de orientación curricular para los profesores de ELE de las escuelas públicas de Enseñanza Fundamental y Secundaria del Estado de Acre. Los documentos a los que nos referimos son:

- *Cadernos de Orientação Curricular – Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, Caderno 1 – Língua Espanhola* y
- *Cadernos de Orientação Curricular – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Caderno 1 – Língua Espanhola*.

El análisis documental, también conocido como análisis de contenido interno, nos ofrece una visión analítica y nos sirve de soporte para realizar la recogida de datos en dichos documentos oficiales.

4.2.5. La delimitación de la técnica de análisis: el análisis de contenido

En cuanto al método de indagación optamos por el análisis de contenido. De acuerdo con Bardin (1986) el análisis de contenido se focaliza en “lo que hay por detrás de la palabra [...] buscando comprender a los jugadores, o el ambiente del juego en un momento dado”. Para este autor, para hacer uso de esta técnica o conjunto de técnicas es importante “explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de este contenido con ayuda de indicios cuantificables o no” (pp. 32, 33).

En cuanto a la organización de los datos y su posterior análisis nos hemos guiado por la clasificación de las unidades portadoras de información como son las unidades de registro. En Bardin (1986) encontramos que la unidad de registro “Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización [...]” (p. 70).

Consideramos como unidades de registro el *tema*. Bardin (1986) aporta que es una unidad de significación que está entre las más empleadas en el análisis de contenido. En sus palabras el *tema* como unidad de registro es “la unidad de significación que se desprende naturalmente de un texto analizado según ciertos criterios relativos a la teoría que guía la lectura. El texto puede ser descompuesto en ideas constituyentes, en enunciados y proposiciones portadoras de significados aislables” (pp. 79, 80).

Ante lo mencionado, la elección consciente de esta técnica se justifica en este estudio, entre otras razones, por:

- Nuestro interés en entender qué tipo de enseñanza de lenguas se lleva a cabo en un contexto concreto, para lo cual nos aproximamos a documentos y a los sujetos implicados en su contexto natural buscando entenderlos a través del análisis de la palabra misma expresada por los informantes en su contexto.
- Nuestro interés en la comprensión de los hechos a través de un análisis de los datos en el que se prioriza el empleo de las prácticas interpretativas valorando la profundidad en la riqueza de las inferencias.

4.3. El contexto de indagación. Descripción del contexto escolar en el espacio transfronterizo.

La elección del contexto de indagación está directamente relacionada con el planteamiento inicial de la problemática, con el propio objeto de estudio y con los objetivos definidos en esta investigación.

En Flick (2015) encontramos que la selección del contexto de indagación es tan importante como la selección de los informantes y las situaciones que el investigador pretende estudiar.

Por ello, optamos por seleccionar un contexto de indagación en el que fuese posible encontrar personas y situaciones que pudieran aportar datos significativos para esta investigación. En nuestro caso, el contexto de indagación está formado por los centros educativos cuya selección ha estado pautada por los siguientes criterios:

- Centros educativos situados en el contexto transfronterizo Brasil-Perú-Bolivia;

4.3.1. Breve panorama histórico de los centros educativos

- Centros educativos públicos que oferten la modalidad de enseñanza básica obligatoria, es decir, la Enseñanza Fundamental y Secundaria;
- Centros educativos que oferten la enseñanza de lenguas, Lengua Portuguesa o Lengua Española como L1 y por lo menos una LE;
- Disponibilidad de los gestores escolares, del profesorado y del alumnado;

Siguiendo estos criterios, hemos seleccionado 7 (siete) escuelas situadas en la franja de frontera Brasil-Perú-Bolivia, a saber:

- 1) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Belo Porvir
- 2) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Brasil Bolivia
- 3) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Kairala José Kairala
- 4) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Joana Ribeiro Amed
- 5) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Iris Célia Cabanellas Zannini
- 6) Colegio Nacional Mixto Secundario Dr. Antonio Vaca Diez
- 7) Unidad Educativa Básica Regular Elena Berta

4.3.1. Breve panorama histórico de los centros educativos

De los centros escolares presentados anteriormente, los 5 (cinco) primeros se encuentran en el Estado de Acre y forman parte del territorio brasileño. El sexto está situado en el Departamento de Pando en Bolivia y, el último, está ubicado en la ciudad de Iñapari, territorio peruano.

La **Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria *Belo Porvir*** es la institución escolar más reciente del municipio de Epitaciolandia y es también la que tiene el menor tiempo de existencia en comparación con las demás unidades escolares en las que realizamos este trabajo de investigación.

Su fundación data del año 2013 tras las reivindicaciones de alumnos, padres y profesionales de la educación para atender a un gran número estudiantes de Enseñanza

Secundaria, la mayoría de la zona rural del municipio, que eran excedentes de los demás centros escolares de la ciudad.

Este centro escolar atiende en el año 2016 a más de seiscientos estudiantes de Enseñanza Secundaria, distribuidos en los tres turnos, mañana, tarde y noche, contando con una estructura física que sigue los patrones de las escuelas modelos del Estado de Acre.³⁰

Su denominación, *Belo Porvir*, es un homenaje a los *seringueiros*³¹ trabajadores de los *seringais*³² por sus contribuciones en la construcción de la ciudad. Tal y como nos informa el equipo gestor del colegio, se relaciona con el *Seringal Porvir*,³³ lugar en donde se sitúa este centro educativo.

La **Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Kairala José Kairala** está ubicada en la ciudad de Brasileia, Acre, Brasil. De responsabilidad del Gobierno del Estado, su gestión está controlada por la Secretaría Estadual de Educación y atiende actualmente un número aproximado de 1500 alumnos distribuidos en los tres turnos, mañana, tarde y noche, en las modalidades de Enseñanza Fundamental y Secundaria. La mayor parte del alumnado es brasileño. Sin embargo, muchos alumnos proceden de Bolivia dado que la localización de esta unidad educativa está a la orilla del Río Acre, margen divisor entre los países de Brasil y Bolivia.

La escuela es un punto de encuentro de lenguas y culturas para brasileños, bolivianos e indígenas que frecuentan el espacio desde su fundación en la década de los setenta del siglo pasado. Este encuentro lingüístico-cultural ocurre tanto por parte de la comunidad

³⁰ A partir de la primera década del presente siglo la mayoría de las escuelas públicas del Estado de Acre pasan por un proceso de reestructuración física siguiendo los patrones establecidos por el Estado como escuelas modelo. Las escuelas modelo disponen de una amplia y moderna estructura física en atención a las necesidades del alumnado, como son la facilidad de acceso a los estudiantes con necesidades especiales, la disposición de laboratorios de ciencias e informática, las salas multimedia, anfiteatros, entre otros.

³¹ El *seringueiro* o cauchero es el trabajador responsable de la cosecha del caucho en el árbol conocido como seringueira.

³² El término *seringal* hace referencia al lugar donde abundan los árboles de donde se extraen la seringa/caucho. Con el tiempo, los seringales han dado lugar a las villas y finalmente pasaron a la categoría de municipio.

³³ El *Seringal Porvir* es un margen de tierra ubicado en Epitaciolândia, en el Estado de Acre, Brasil. Los primeros habitantes de la región inhóspita que actualmente es el Estado de Acre poblaron los seringales. Con el tiempo, los seringales han dado lugar a las villas y finalmente pasaron a la categoría de municipio.

de alumnos como de los profesores. De hecho, la escuela cuenta con profesores nativos bolivianos en su plantilla de profesorado que se dedican a la enseñanza de otras disciplinas además de Lengua Española.

Este centro educativo es, y ha sido desde su fundación, una referencia en educación para la región. Por esta razón, muchos bolivianos atraviesan la frontera para estudiar en dicho centro educativo y concluir sus estudios secundarios allí. Ven en esta oportunidad una forma de acceso a los estudios universitarios en Brasil.

La **Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Joana Ribeiro Amed** fue fundada en la década de los noventa del siglo pasado y actualmente cuenta con más de 600 alumnos distribuidos en los tres turnos de mañana, tarde y noche. La mayor parte de los alumnos están matriculados en la modalidad de Enseñanza Fundamental y otra pequeña parte frecuenta la modalidad de Enseñanza Secundaria, en la Educación para Jóvenes y Adultos.

Situada en el municipio de Epiaciolândia, ciudad que también se encuentra en posición geográfica de frontera con la capital del Departamento de Pando, Cobija, Bolivia, es un punto de referencia en calidad educativa para muchos bolivianos. De hecho, esta unidad educativa cuenta con una comunidad estudiantil bastante diversificada con respecto a la procedencia geográfica de sus alumnos.

La **Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Brasil Bolivia** está situada en el municipio de Epiaciolândia, Estado de Acre – Brasil. Ha sido fundada en la década de los cincuenta del siglo XX. Recibe el nombre de *Brasil Bolivia* en función de su posición geográfica situada en un área de frontera entre Brasil y Bolivia.

Gestionada por la Secretaría Estadual de Educación, se ocupa actualmente de la enseñanza regular, es decir, del período que comprende del 6° al 9° año de la Enseñanza Fundamental. Frecuentan esta escuela unos cuatrocientos alumnos distribuidos en los turnos de la mañana y tarde y en el turno de noche para los estudiantes de la modalidad de Enseñanza para Jóvenes y Adultos.

En su *Projeto Político Pedagógico*,³⁴ establece como objetivo garantizar la paz, la seguridad, la armonía, mantener el intercambio cultural y comercial.

La **Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Iris Célia Cabanellas Zannini** fue fundada en la década de los ochenta del pasado siglo. Está localizada en el municipio de Assis Brasil, la última frontera del Estado de Acre hacia el Pacífico.

Esta unidad educativa está gestionada por la Secretaría Estadual de Educación del Estado de Acre y atiende a una comunidad escolar que cuenta en el año 2016 con casi mil estudiantes residentes en la tríplice frontera, Brasil-Perú-Bolivia. Estos estudiantes participan de las modalidades de enseñanza Fundamental y Secundaria a lo largo de los tres turnos, mañana, tarde y noche.

Dada su localización geográfica, la escuela recibe un público muy diversificado en lo que respecta al origen de los estudiantes en donde brasileños, peruanos, bolivianos e indígenas frecuentan el mismo espacio escolar. Igualmente ocurre con la plantilla de profesores que cuentan con profesionales brasileños y extranjeros, nativos de los países vecinos que se establecieron allí.

El **Colegio Nacional Mixto Secundario Dr. Antonio Vaca Diez** ha sido fundado hace más de medio siglo. Desde su fundación en el año 1948, atiende a estudiantes bolivianos y brasileños, siendo los primeros la mayoría. Se sitúa en dos localidades de la capital del Departamento de Pando, Cobija. Una de ellas se dedica a enseñanza ofertada a los estudiantes de los primeros ciclos, la Enseñanza Fundamental, y la otra exclusivamente a la Enseñanza Secundaria. En ambas modalidades se oferta la enseñanza a tiempo completo, mañana y tarde.

La historia de la **Unidad Educativa Básica Elena Berta** es la única que carece de registros escritos y, por esta razón, indagamos en la comunidad escolar sobre los datos históricos del colegio. Bajo orientación del equipo gestor de la institución buscamos informaciones con el antiguo director de la Institución, el señor José Leónidas Torres Pérez, más conocido como profesor Pepe Bayón.

³⁴ El *Projeto Político Pedagógico*, también conocido como PPP es un plan o directriz de las escuelas públicas en todo el ámbito educacional brasileño. Su finalidad es promover la mejora de la enseñanza en los centros educativos. Suele estar estructurado con elementos que dan cuenta de la identificación de la escuela, estructura organizacional, estructura física, identificación de los fundamentos legales y pedagógicos.

4.3.2. Breve panorama histórico de la oferta de lenguas en los centros educativos

Una vez localizado este informante, le realizamos una entrevista con el objetivo de recoger información que nos permitiera comprender el orden cronológico y la estructura temporal de los sucesos que se habían desarrollado en la vida de este colegio.

De esta forma conocimos que la fecha fundacional de la unidad educativa fue en el año 1920. Tal y como nos aporta el antiguo director, el centro escolar solo recibe el nombre de Elena Berta en el año 1993 tras una decisión tomada por la junta de padres en honor a la primera directora y también fundadora de la escuela, Elena Berta Iglesias. También nos informa que desde sus primeros años hasta la década de los setenta se oferta en la institución solamente la modalidad de Enseñanza Primaria y, a partir del año 1978, también la Enseñanza Secundaria.

Actualmente, la escuela cuenta con las dos modalidades de enseñanza, la Primaria y la Secundaria atendiendo, aproximadamente, a 200 alumnos en el turno de mañana.

Con el objetivo de identificar los centros escolares descritos en los datos que vamos a analizar, utilizamos un sistema de código que presentamos en la Tabla 2:

CENTROS ESCOLARES	CÓDIGO
1) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Belo Porvir	EBP
2) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Kairala José Kairala	EKJK
3) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Joana Ribeiro Amed	EJRA
4) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Brasil Bolivia	EBB
5) Escuela de Enseñanza Fundamental y Secundaria Iris Célia Cabanellas Zannini	EIC CZ
6) Colegio Nacional Mixto Secundario Dr. Antonio Vaca Diez	CAVD
7) Unidad Educativa Básica Regular Elena Berta Iglesias	UEEB

Tabla 2. Códigos referentes a los centros escolares que forman parte del contexto de indagación

4.3.2. Breve panorama histórico de la oferta de lenguas en los centros educativos

En cuanto a la oferta de lenguas en la Escuela Belo Porvir (EBP), la disciplina de Lengua Portuguesa es de oferta obligatoria junto con la disciplina de Lengua Española. La disciplina de Lengua Inglesa, aunque con carácter de optatividad, es cursada por todos los estudiantes matriculados en este centro educativo.

El público de la escuela procede en su gran mayoría de la zona rural. En cuanto a su nacionalidad es mayoritariamente brasileña, pero hay alumnos bolivianos que frecuentan el centro escolar. Eso se debe a la proximidad geográfica por la ubicación fronteriza con tierras bolivianas y también porque es un centro de referencia para la Enseñanza Secundaria como escuela modelo de frontera. En lo que se refiere al profesorado, la mayoría son brasileños, aunque hay profesores bolivianos en el centro y también de doble nacionalidad, que dominan perfectamente el portugués y el español.

En la Escuela Kairala José Kairala (EKJK) se oferta la disciplina de Lengua Portuguesa como LM en todas las modalidades de enseñanza, la Lengua Española como LE obligatoria en la Enseñanza Fundamental y Secundaria y la Lengua Inglesa como LE obligatoria en la Enseñanza Secundaria.

En la Escuela Joana Ribeiro Amed (EJRA), la Lengua Portuguesa es disciplina obligatoria en todas las modalidades de enseñanza. La Lengua Española junto con la Lengua Inglesa son actualmente las disciplinas de LE que son ofertadas. Sin embargo, la enseñanza del inglés está reservada solamente a los estudiantes que frecuentan la modalidad de Enseñanza para Jóvenes y Adultos. En este momento, la enseñanza del inglés está vetada al resto de los alumnos de la Enseñanza Fundamental

En la Escuela Brasil Bolivia (EBB), las disciplinas de oferta obligatoria son la Lengua Portuguesa como LM y la Lengua Española como LE. Puesto que muchos alumnos bolivianos frecuentan esta escuela, la lengua portuguesa pasa a ser LE y la lengua española LM. De hecho, la escuela funciona como punto de encuentro de lenguas y culturas por recibir muchos alumnos de la ciudad boliviana de Cobija.

En la Escuela Iris Célia Cabanelas Zannini (EICCZ) la Lengua Portuguesa es obligatoria en todos los niveles, como LM, mientras que la Lengua Española y la Lengua Inglesa se ofertan como LE. Esta última se oferta solamente a los estudiantes de la Enseñanza Secundaria en concomitancia con la Lengua Española que es, a su vez, introducida de modo obligatorio en el currículo desde los primeros años de la Enseñanza Fundamental II – (del 6º al 9º).

En el Colegio Dr. Antonio Vaca Diez (CAVD), la Lengua Española es la disciplina obligatoria que se oferta como LM. Mientras tanto, la Lengua Inglesa y la disciplina de Lengua Originaria – cavineña, son ofertadas como Lengua Extranjera.

Conforme a los relatos de profesores y de los gestores de esta institución, la enseñanza de la lengua cavineña se introdujo muy recientemente, aunque la Constitución Política reformulada en el año 1994 ya reconocía a Bolivia como un país multiétnico y pluricultural reconociendo como idiomas oficiales las 35 lenguas originarias entre las cuales se encuentra la lengua cavineña. Igualmente, comentan los profesores que en la misma unidad educativa ya se ha ofertado el portugués como LE en el currículo escolar por la condición fronteriza de la ciudad de Cobija con el Estado de Acre.

En la Unidad Educativa Elena Berta Iglesias (**UEEBI**), la disciplina de Lengua Española es la que se oferta como LM obligatoria y el inglés es la única LE que se imparte en dicho centro. Las lenguas que se escuchan entre los estudiantes son, mayoritariamente, el español y el portugués dado que muchos de estos estudiantes son bilingües. Asimismo, hacen uso del quechua si bien reconocen que no tienen dominio de esta lengua.

El número de horas trabajadas en las disciplinas de lenguas es igual en todos los centros educativos. En cada grupo se imparten seis horas semanales en las disciplinas que se ofertan como LM y dos horas semanales en las disciplinas que se ofertan como LE.

4.4. Los participantes de la investigación: la selección de informantes

La selección del grupo de informantes en una investigación de tipo cualitativa es un proceso dinámico (Flick, 2015; Barbour, 2013 y Flores, Gómez y Jiménez, 1999).

A ese respecto, Flick (2015) argumenta que se trata de un proceso en el que “la selección de personas puede cambiar sobre la marcha” (p. 53). Igualmente, Flores, Gómez y Jiménez (1999), reconocen este carácter dinámico en la selección de los informantes; lo entienden como un proceso “fásico” que “no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita a cada momento (p. 135).

Tomando por base las aportaciones de los autores referidos, para la formación del grupo de informantes que componen este estudio no hemos definido previamente un número de participantes, sino que fuimos concretando en campo, mientras eran

realizadas las observaciones y a medida que nos poníamos en contacto con los responsables de los centros escolares, profesores y alumnos.

Sobre este aspecto Flick (2015) aporta que no resulta fácil “saber con antelación o al principio del estudio qué personas serán las adecuadas”. La vía de solución, según menciona este autor, es “encontrar a las que más sepan para que te den información sobre su tema” (pp. 52, 53).

Dado que la finalidad de esta investigación es contribuir a la mejora de una enseñanza-aprendizaje de lenguas en un contexto fronterizo y con un objeto de estudio que incide sobre las estrategias didácticas para la enseñanza del ELE en la perspectiva del plurilingüismo, nos interesa indagar en las percepciones de los sujetos implicados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas que conforman dicho contexto.

En lo que respecta a la selección de estos informantes, cabe aplicar la afirmación de Flick (2015) sobre la definición del muestreo en el estudio donde resalta la importancia de buscar “personas que están realmente en posición de aplicar la práctica profesional a la que estamos interesados [...] que tienen una preocupación y experiencia “reales” con el problema sometido a estudio” (p. 51).

En este sentido, hemos considerado importante seleccionar los informantes implicados en este contexto de enseñanza-aprendizaje y específicamente en la enseñanza de lenguas.

Así, forman parte de nuestro estudio 3 (tres) grupos de informantes compuestos por alumnos y profesores de lenguas de las escuelas de la frontera límite Brasil-Bolivia-Perú. Consideramos el grupo 1º aquellos profesores que participaron de la entrevista individual. En el 2º grupo nos referimos a aquellos informantes que participaron en los grupos focales de profesores. Y, finalmente, en el 3º grupo de informantes hacemos referencia a los alumnos y alumnas de lenguas que participaron en los grupos focales de estudiantes.

En lo que se refiere a los informantes del 1º grupo, participantes de la modalidad de recogida de datos por entrevista individual, lo forma un total de 39 profesores de lenguas distribuidos en las disciplinas de Lengua Española, Lengua Inglesa, Lengua

4.4. Los participantes de la investigación: la selección de informantes

Portuguesa y Lengua Originaria en el período de tiempo comprendido entre el mes de diciembre de 2015 a marzo de 2016.

A modo de ilustración, presentamos en la Tabla 3 el número de profesores entrevistados por disciplina.

Lengua Española	Lengua Portuguesa	Lengua Inglesa	Lengua Originaria (Cavineña)	TOTAL ↓
13	18	8	*	39*
* Los 2 (dos) profesores que imparten docencia de Lengua Originaria (Cavineña) del Centro Educativo CAVD son titulares de las disciplinas de Lengua Española y Lengua Inglesa, por lo que ocupan doble función.				

Tabla 3. Número de profesores entrevistados por disciplina.

En cuanto al 2º grupo de informantes, los profesores que participaron de la modalidad de recogida de datos de grupos focales de profesores, han sido un total de 26 profesores de lenguas, provenientes de 7 (siete) escuelas y distribuidos en 5 (cinco) grupos.

Del total de 5 (cinco) grupos focales, 3 (tres) hemos considerado en la modalidad simple por formar parte de este grupo aquellos profesores miembros de la misma escuela, aunque estos profesionales trabajen con disciplinas de lenguas distintas (en el caso, profesores de Lengua Portuguesa, Lengua Inglesa, Lengua Española y Lengua originaria). Los otros 2 (dos) grupos han sido considerados como mixtos porque hemos podido reunir profesionales de diferentes escuelas e incluso de países distintos.

Mostramos en el Tabla 4 la formación de los grupos focales teniendo en cuenta el número de profesores participantes y su distribución por escuela.

Número de profesores por grupo focal	
5	EBP
5	EKJK
4	CAVD
4	EJRA/ EBB
8	EIC CZ/UEEBI

Tabla 4. Número de profesores participantes en los grupos focales

Finalmente, forman parte del 3° grupo de informantes un total de 61 (sesenta y uno) estudiantes provenientes de 5 escuelas públicas localizadas en la frontera límite Brasil-Bolivia-Perú.

En la selección de informantes, hemos primado aquellos que pudieran aportar informaciones más relevantes y respondieran a los propósitos del estudio. Por esta razón, hemos excluido 2 (dos) grupos de alumnos, de las instituciones EJRA y EBB, conforme se ha detallado en el sub-apartado 5.3.2.4 en el que describimos el desarrollo de los grupos de discusión de alumnos.

En este sentido, los grupos de discusión que forman parte de la investigación suman un total de 8 (ocho) distribuidos en 5 (cinco) centros escolares. El modo de desarrollo ha sido simple, sin mezcla de alumnos provenientes de distintas escuelas. Sin embargo, no hemos perdido de vista el aspecto de la heterogeneidad al formar grupos de alumnos de diferentes grados y franja de edad. Recogemos en el Tabla 5 la formación de los grupos de discusión teniendo en cuenta el número de informantes y su distribución por escuela:

Número de alumnos por grupo focal	
9	EPB (Turno Mañana)
7	EPB (Turno Tarde)
6	EKJK (Turno Mañana)
7	EKJK (Turno Tarde)
8	EIC CZ (Turno Mañana)
9	EIC CZ (Turno Tarde)
7	CAVD (Turno Único)
7	UEEBI (Turno Único)

Tabla 5. Número de alumnos participantes en los grupos focales

Bisquerra (2014) destacó que el número apropiado de participantes por grupo focal es entre 5 y 10. Además, a este respecto, el autor considera que “los grupos de discusión deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas y a la vez lo suficientemente grande como para proveer diversidad de percepciones” (p. 344).

No obstante, en Barbour (2013) hallamos que no es una cuestión crucial el número y tamaño en los grupos. Este autor señala que “no hay un número mágico” tanto en lo que se refiere al número de sesiones e informantes, sino que lo más importante es “explorar la profundidad de los significados de los participantes y la forma en que se construyen socialmente las perspectivas” (p. 91).

Sobre la definición del número de informantes en este estudio, no establecimos un número concreto, sino que contamos con la disponibilidad de los alumnos y profesores de los centros educativos, que estuvieron plenamente de acuerdo en participar de la investigación y que atendieron a los criterios de inclusión establecidos en este estudio. De todas formas, contamos con un número de informantes por grupo muy aproximado o poco superior a la cuota de 5 (cinco) participantes.

4.4.1. Los criterios de inclusión

En la selección de este grupo de informantes adoptamos como criterios de inclusión: actuar como profesor(a) de lenguas en un contexto de frontera; pertenecer a la plantilla de profesorado de lenguas de las escuelas públicas, que forman parte del contexto de la investigación; mostrar disponibilidad de tiempo e interés para participar de las entrevistas; mostrarse dispuesto(a) a cooperar en el desarrollo de la entrevista mediante concesión de la grabación de audio.

En cuanto a la selección del grupo de profesores que han participado como informantes en los grupos de discusión hemos adoptado los mismos criterios aplicados a los informantes del 1º grupo.

En lo que se refiere a los informantes que forman parte del 3º grupo, entre los criterios adoptados para su inclusión están: ser estudiantes de un contexto de frontera, estar matriculado en las escuelas públicas que forman parte de nuestro contexto de investigación, frecuentar clases de lenguas en dichos centros educativos, mostrarse disponible para participar de las entrevistas grupales, presentar el acuerdo de consentimiento firmado por los padres o responsables.

4.4.2. Los criterios de exclusión

Los elementos que hemos considerado legítimos para la exclusión de informantes en esta modalidad de recogida de datos de entrevista individual están: dedicar las funciones laborales de maestros en zonas que no coinciden con los contextos fronterizos, actuar como profesor de asignaturas que no son del área de lenguas; dedicar sus funciones laborales en centros privados; dedicar sus funciones laborales en otros centros escolares que no forman parte del contexto de investigación; mostrarse indispuerto a participar de la entrevista; negarse a cooperar en el desarrollo de la entrevista mediante la concesión de la grabación de audio.

Los elementos que hemos admitido como criterios de exclusión para los participantes del 2º grupo de informantes coinciden con los del 1º grupo.

Por último, aplicamos los siguientes criterios de exclusión a la hora de seleccionar los componentes del 3º grupo de informantes: ser estudiantes de otras zonas del país que no coinciden con zonas fronterizas, ser alumnos de escuelas distintas a las que conforman el contexto de investigación, no frecuentar clases de lenguas o frecuentar clases de lenguas en centros escolares los cuales no abarcamos en el estudio, demostrar indisponibilidad de tiempo e interés para participar en el estudio, no presentar el acuerdo de consentimiento firmado por los padres o responsables.

Presentamos, a modo de ilustración, en la Tabla 6 los criterios de selección y exclusión de los tres grupos de informantes.

Criterios Participantes	Inclusión	Exclusión
PRIMER GRUPO (Profesores que participarán de las entrevistas individuales)	<ul style="list-style-type: none"> -Actuar como profesor(a) de lenguas en contexto de frontera; -Pertenecer a la plantilla de profesores de lenguas de las escuelas públicas que forman parte del contexto de investigación; -Mostrar disponibilidad de tiempo e interés para participar de las entrevistas; -Estar dispuesto(a) a cooperar en el desarrollo de la entrevista mediante concesión de la grabación de audio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Actuar como maestro en zonas que no coinciden con los contextos fronterizos; -Actuar como profesor de asignaturas que no son del área de lenguas; -Dedicar sus funciones laborales en centros privados; -Dedicar sus funciones laborales en otros centros escolares que no forman parte del contexto de investigación; -Mostrarse indispuerto en participar de la entrevista; -Negarse a cooperar en el desarrollo de la entrevista mediante la concesión de la grabación de audio.
SEGUNDO GRUPO (Profesores que participarán de los grupos focales)	<ul style="list-style-type: none"> -Actuar como profesor(a) de lenguas en contexto de frontera; -Pertenecer a la plantilla de profesores de lenguas de las escuelas públicas que forman parte del contexto de investigación; -Mostrar disponibilidad de tiempo e interés para participar de las entrevistas; -Estar dispuesto(a) a cooperar en el desarrollo de la entrevista mediante concesión de la grabación de audio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Actuar como maestro en zonas que no coinciden con los contextos fronterizos; -Actuar como profesor de asignaturas que no son del área de lenguas; -Dedicar sus funciones laborales en centros privados; -Dedicar sus funciones laborales en otros centros escolares que no forman parte del contexto de investigación; -Mostrarse indispuerto a participar de la entrevista; -Negarse a cooperar en el desarrollo de la entrevista mediante la concesión de la grabación de audio.
TERCER GRUPO (Alumnos que participarán de los grupos focales)	<ul style="list-style-type: none"> -Ser estudiante de un contexto de frontera; -Estar matriculado en las escuelas públicas que forman parte de nuestro contexto de investigación; -Frecuentar clases de lenguas en dichos centros educativos; -Mostrar disponibilidad de tiempo e interés para participar de las entrevistas grupales; -Presentar el acuerdo de consentimiento firmado por los padres o responsables. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ser estudiantes de otras zonas del país que no coinciden con espacios fronterizos; -Ser alumnos de escuelas distintas a las que forman parte el contexto de investigación; -No frecuentar clases de lenguas o frecuentar clases de lenguas en centros escolares los cuales no abarcamos en el estudio; -Demostrar indisponibilidad de tiempo e interés para participar del estudio; -No presentar el término de consentimiento firmado por los padres o responsables.

Tabla 6. Criterios de inclusión y exclusión de los informantes

CAPÍTULO 5

LA RECOGIDA, ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Lo indecible me será dado solamente a través del lenguaje.
(Clarice Lispector)

5.1. Consideraciones previas a la recogida, organización y presentación de los datos

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta Tesis Doctoral es indagar en el contexto educativo transfronterizo del Estado de Acre, Brasil, para conocer su potencial en la perspectiva plurilingüe de la enseñanza de lenguas, los datos que necesitamos tal y como se ha justificado en el Capítulo 4 son:

- Las observaciones de la investigadora *in locus*;
- Las verbalizaciones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas tanto del alumnado como del profesorado de lenguas que pertenecen al contexto concreto transfronterizo situado en la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia;
- Las orientaciones curriculares de la enseñanza de lenguas en las disposiciones curriculares oficiales para la enseñanza de ELE en el mencionado contexto transfronterizo.

Por lo tanto, en esta investigación nos encontramos con dos tipos de datos: por un lado, aquellos datos que han sido recogidos en campo y, por otro lado, aquellos datos provenientes de los documentos normativos que están marcando unas pautas para el profesorado de lenguas.

5.2. El acceso al campo de investigación

El acceso al campo de investigación se inició con un primer contacto con los directores y coordinadores pedagógicos de los centros escolares seleccionados.

En este primer contacto presentamos la documentación a los directores del centro escolar con la finalidad de formalizar nuestra acción investigadora a través de la concesión del permiso del responsable de la institución para acceder y circular en el referido espacio (Ver Anexo 3).

En este mismo encuentro también buscamos aclarar a los responsables de las instituciones escolares la finalidad de la investigación, los objetivos de nuestro trabajo, así como las actividades que íbamos a desarrollar en los centros educativos.

La recepción por parte del equipo directivo de los colegios ha sido exitosa por lo que nos facilitaron de inmediato los datos referentes a los horarios de las clases, ubicación de las aulas y también promovieron los primeros contactos con el profesorado.

Los primeros contactos con los profesores de lenguas de cada escuela han sido realizados durante los horarios de intervalo de clase y se han efectuado en la propia sala de profesores. En otras situaciones el contacto se ha realizado en el propio espacio del aula durante los intervalos entre una clase y otra.

Bisquerra (2014) señala que es necesario tener en cuenta que muchos potenciales informantes ofrecen resistencia a colaborar en el proceso de recogida de datos. En estas situaciones, este autor menciona que es importante tener una persona de apoyo en los centros escolares que esté dispuesta a realizar los primeros contactos con los informantes y aclarar en qué consiste el trabajo de campo, cómo y cuándo se llevará a cabo.

En nuestro caso hemos podido contar con el apoyo de algunos profesionales que forman parte del equipo directivo de los centros escolares, los cuales nos han brindado su apoyo y nos han facilitado un diálogo inicial entre la investigadora y los informantes.

En este proceso de acceso al campo hemos buscado establecer una relación de confianza con cada uno de los informantes en cada una de las fases de la recogida de datos.

Para tanto, optamos por seguir las tácticas sugeridas por Ruiz Olabuénaga (1999) citado por Bisquerra (2014), por lo que:

- adaptamos nuestras actividades a las de los profesores en el aula buscando interferir lo menos posible en su rutina diaria;
- nos pusimos a disposición de los informantes para colaborar en redes profesionales (hemos realizado un papel de relaciones internacionales poniendo en contacto al equipo directivo de las escuelas boliviana y peruana con el equipo directivo de las escuelas brasileñas para la organización y ejecución de actividades educativas conjuntas);
- nos hemos desvestido de la postura del investigador o de miembro externo para formar parte del contexto educativo a través de la inmersión, participando de los eventos sociales de los centros escolares (como fue el caso de las

conmemoraciones del cierre del año lectivo, de la apertura del año lectivo y otros, como el día de la mujer y participación de la actividad “Hora Cívica”);

- hemos neutralizado la posibilidad de emitir cualquier juicio de valor referente al funcionamiento de los centros o a las conductas de los informantes;
- buscamos traspasar nuestro interés por las informaciones emitidas por los participantes, ya sean relevantes o irrelevantes para nuestro estudio.

La decisión de adoptar estas medidas en el proceso de recogida de nuestros datos se justifica porque hemos querido transmitir seguridad para poder conocer informaciones más explícitas. Tal y como nos menciona Bisquerra (2014), estos son aspectos importantes que hay que tener en cuenta y son “claves para el éxito en la investigación” (p. 334).

5.3. Instrumentos de recogida de datos de campo

Para la recogida de los datos de campo, hemos empleado los siguientes instrumentos:

- entrevistas individuales aplicadas al profesorado de lenguas que nos permitiera ver su percepción con respecto a los planteamientos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula;
- grupos focales aplicados tanto al profesorado como al alumnado que nos permitiera ver su percepción sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas que se lleva a cabo en este contexto y si ésta se ve favorecida por la diversidad lingüístico-cultural propia del espacio;
- la observación participante que nos permitiera ver lo que ocurre en el aula para conocer si las estrategias de enseñanza y aprendizaje están orientadas en la perspectiva de la dimensión plurilingüe.

Pasamos a describir la toma de decisiones por la que hemos optado para el diseño de los mencionados instrumentos de recogida de datos.

5.3.1. La entrevista individual

En este sub-apartado damos cuenta del proceso de toma de decisiones con respecto a la elaboración de las entrevistas como instrumento de recogida de datos de los profesores de lenguas así como su aplicación.

5.3.1.1. El diseño de la entrevista individual a los profesores

Para indagar en las percepciones del profesorado con respecto a las prácticas de enseñanza que ellos desarrollan en el aula, hemos optado por realizar una entrevista oral con los profesores de lenguas de los centros educativos que conforman el espacio físico en el que situamos nuestro objeto de estudio.

Decidimos usar la entrevista de tipo semi-estructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza por la presencia de un guión previo, aunque las preguntas sean de tipo abiertas por lo que se pauta en una conducta flexible. En este sentido, en el curso de la entrevista el entrevistador puede adoptar cambios en el guión establecido anteriormente en función de la conducta del entrevistado. Se trata de un proceso de interacción para producir conocimiento (Flores, Gómez y Jiménez, 1999; Laville y Dionne, 1999; Estrada y Deslauriers, 2011; Kvale, 2011; Bisquerra, 2014).

El interés por emplear la entrevista como técnica de recogida de datos se justifica porque hemos querido entender desde las propias perspectivas del profesorado qué acciones realizan en el aula de lenguas y de qué forma lo hace, de modo que pudiéramos identificar en ellas elementos de la dimensión plurilingüe en la enseñanza de lenguas. Para esta toma de decisión recurrimos a Kvale (2011) ante su modo de comprensión de entrevista cuando señala que “las entrevistas permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras” (p. 34).

Creemos que optar por la entrevista nos va a permitir acceder a las manifestaciones del profesorado con respecto a sus experiencias en el aula y para nosotros estos datos son de gran valor pues nos permitirá entender su *modus operandi* en la enseñanza de lenguas en las escuelas de frontera.

Así, hemos elaborado la entrevista con un guión de preguntas abiertas que tenía como objetivo recoger informaciones sobre las actividades y estrategias adoptadas por el profesor de lenguas en su aula para gestionar la comunicación en el aula, sus

percepciones con respecto a la motivación, concienciación y receptividad de su alumnado hacia al aprendizaje de lenguas, el empleo de recursos y orientaciones que propicien el aprendizaje autónomo de las lenguas de sus alumnos, así como informaciones acerca de la realización de trabajos en conjunto con otros profesores.

En torno a estos elementos, diseñamos un cuestionario para las entrevistas individuales con las preguntas dirigidas a los informantes del estudio (el profesorado de lenguas), que presentamos en la Tabla 7:

Preguntas para la entrevista individual	
Finalidad	Preguntas
Preguntas formuladas con la finalidad de recoger información del profesorado con respecto a su actuación y percepción ante las situaciones de conflicto en el aula.	<p>¿Qué actividades trabajas en el aula para resolver las situaciones conflictivas que se presentan entre tus alumnos?</p> <p>¿Cómo crees que debe actuar el profesor en el aula y qué estrategias debe adoptar para resolver las situaciones conflictivas?</p> <p>¿Desarrollas el papel de mediador entre tus alumnos? ¿De qué modo?</p>
Preguntas planteadas con la finalidad de recoger información del profesorado sobre sus percepciones con respecto a la motivación, concienciación y receptividad de su alumnado hacia al aprendizaje de lenguas.	<p>Desde tu punto de vista, ¿crees que tu alumnado está sensibilizado hacia la existencia de otras lenguas y culturas? ¿de qué forma percibes eso?</p> <p>¿Crees que tu alumnado acepta positivamente la diversidad de lenguas y culturas?</p> <p>¿Realizas actividades en las que tu alumnado tenga que recurrir a otras lenguas y otras culturas?</p> <p>¿Realizas en el aula actividades en las que tu alumnado tenga que comparar elementos lingüísticos entre lenguas o fenómenos culturales entre culturas? ¿De qué forma lo hace?</p> <p>¿Demuestra tu alumnado una concienciación sobre la importancia de aprender lenguas? ¿A través de qué elementos percibes eso?</p> <p>¿Buscas fomentar en tu alumnado el interés por aprender lenguas? ¿De qué forma lo hace?</p>
Preguntas formuladas con la finalidad de conocer los recursos utilizados por el profesorado que propicien el aprendizaje autónomo de las lenguas.	<p>¿Qué recursos utilizas en el aula para motivar a tu alumnado a aprender lenguas?</p> <p>¿De qué forma fomentas en tu alumnado un aprendizaje más consciente y autónomo de las lenguas?</p>
Preguntas dirigidas a conocer el modo de planificación y ejecución de tareas de los profesores.	<p>¿Trabajas de manera colaborativa con otros profesores para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas? En caso afirmativo, ¿en qué consiste esa colaboración?</p>

Tabla 7. Guión de preguntas para la entrevista individual con los profesores de lenguas según su finalidad

5.3.1.2. La aplicación de las entrevistas individuales a los profesores

Para la aplicación de las entrevistas individuales a los profesores hicimos uso de un guión de preguntas predeterminado. Sin embargo, hemos adoptado una postura flexible durante las entrevistas por lo que hemos (re)formulado preguntas e, incluso, hemos omitido algunas de ellas en aquellos casos donde percibimos que los informantes ya habían contemplado en sus respuestas anteriores los elementos que se requerían en el

momento de la indagación. Esta última acción se realizó con la finalidad de dinamizar las secciones de entrevista así como evitar la redundancia en las respuestas de los entrevistados. Sobre esta conducta, nos apoyamos en la aportaciones de Bisquerra (2014), cuando afirma que este procedimiento “nos permite obtener una información más rica en matices” porque nos posibilita “ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (p. 337).

Las entrevistas fueron, en su gran mayoría, realizadas previamente a las observaciones en el aula y se fueron sucediendo de acuerdo con la disponibilidad de cada profesor. La duración de cada una de las entrevistas ha estado determinada por la disposición del tiempo del entrevistado en contestar las preguntas, teniendo en cuenta que algunos han sido más sucintos y otros más extensos en sus respuestas.

Teniendo en cuenta el guión de preguntas que hemos tenido como guía durante las entrevistas valoramos el tiempo estimado para cada entrevista entre doce a quince minutos. Sin embargo, nos hemos enfrentado a situaciones donde el entrevistado ha sido muy sucinto y concluido en menos tiempo de lo previsto. Asimismo, también ha habido quien se ha extendido en las respuestas y sobrepasado los veinte minutos de entrevista.

Sobre la preparación del espacio donde se han realizado las entrevistas no hemos podido determinar un local específico sino que contamos con la disponibilidad de cada centro educativo y con la disponibilidad del profesor en función de su horario. De ello resulta que se realizaran en locales de los centros escolares como son: la sala de profesores, la sala de coordinadores y, en algunos casos, en la propia sala de aula, una vez finalizadas las clases.

En lo que respecta a la identificación de los entrevistados, contamos con la ayuda de la dirección del centro que nos ha facilitado el contacto con los profesores así como el acceso al cronograma de permanencia de esos profesionales en los colegios lo que nos ha posibilitado realizar las entrevistas.

Cabe precisar que, durante todo el proceso de recogida de datos, hemos tenido en cuenta unas preocupaciones éticas de modo que hemos querido garantizar a los participantes autonomía y privacidad. Teniendo esto en cuenta, hemos informado a todos los participantes previamente a la entrevista sobre la finalidad de nuestro estudio

otorgándoles el poder de decisión sobre su contribución. Así mismo hemos garantizado la protección de la identidad de los participantes.

Hemos tomado esta decisión teniendo en cuenta lo que señala Bisquerra (2014) cuando manifiesta que es derecho del participante ser informado de qué se trata el estudio así como su “alcance, el proceso y las posibles implicaciones de la investigación” en el momento que éste decide colaborar en una investigación (p. 85).

Teniendo esto en cuenta, hemos presentado a cada uno de los informantes el Término de Consentimiento Informado (Ver Anexos 1 y 2) en el que explicitamos los datos básicos referentes a este estudio, el objetivo de esta investigación así como la finalidad de la misma.

Cabe mencionar que buscamos crear, previamente y durante las entrevistas, un clima amigable y acogedor en el que se pudiera establecer entre la entrevistadora y los entrevistados una relación de confianza y familiaridad, que favoreciera y facilitara la comunicación. Según nos aporta Bisquerra (2014), este posicionamiento es importante cuando se busca que el entrevistado “proporcione información, significados sobre situaciones, vivencias, experiencias que él ha vivido y que forman parte de su vida subjetiva” (p. 440).

En cuanto a la forma de registro optamos por la grabadora en audio. Para ello, contamos con dos aparatos electrónicos del modelo *Android Samsung Galaxy* haciendo uso de la aplicación *Grabador de voz*.

En lo que se refiere a la calidad del material, nos ha posibilitado realizar las transcripciones sin grandes inconvenientes. Es cierto que algunos audios han presentado interferencias de ruidos externos puesto que han sido grabados en recintos del centro escolar que no son apropiados para este tipo de actividad al no disponer de aislamiento acústico. Sin embargo, para dinamizar el proceso de transcripción, contamos con la ayuda del *software Express Scribe* reproductor de audio profesional específico para facilitar la transcripción de grabaciones en audio, lo cual nos ha posibilitado, en algunos momentos, ralentizar y/o acelerar la grabación para una mejor comprensión de la emisión de voz.

Como resultado de esta exploración hemos contado con un número de 39 entrevistas realizadas con el profesorado de lenguas tal y como se recoge en la Tabla 8:

Entrevistas realizadas a los profesores de lenguas						
Número de entrevistados	Centro Educativo al que pertenece el profesorado	Disciplina(s) ministradas por el profesorado³⁵				
		LE	LP	LI	LO	
Brasil	P01	Iris Celia Cabanelas Zannini			X	
	P02	Iris Celia Cabanelas Zannini		X		
	P03	Iris Celia Cabanelas Zannini	X			
	P04	Iris Celia Cabanelas Zannini	X	*		
	P05	Iris Celia Cabanelas Zannini		X		
	P06	Iris Celia Cabanelas Zannini		X		
	P07	Iris Celia Cabanelas Zannini		X		
	P08	Iris Celia Cabanelas Zannini	X			
	P09	Iris Celia Cabanelas Zannini		X		
	P10	Iris Celia Cabanelas Zannini		X		
	P11	Belo Porvir	X			
	P12	Belo Porvir			X	
	P13	Belo Porvir		X		
	P14	Belo Porvir		X		
	P15	Belo Porvir		X		
	P16	Belo Porvir		X		
	P17	Belo Porvir			X	
	P18	Belo Porvir	X			
	P19	Belo Porvir	X			
	P20	Belo Porvir		X		
	P21	Kairala José Kairala		X		
	P22	Kairala José Kairala			X	
	P23	Kairala José Kairala	X			
	P24	Kairala José Kairala			X	
	P25	Kairala José Kairala		X		
	P26	Kairala José Kairala		X		
	P27	Joana Ribeiro Amed	X			
	P28	Joana Ribeiro Amed	X			
	P29	Joana Ribeiro Amed		X		
	P30	Joana Ribeiro Amed		X	*	
	P31	Brasil Bolivia		X		
	P32	Brasil Bolivia	X			
P33	Elena Berta Iglesias	X				
P34	Elena Berta Iglesias			X		
P35	Elena Berta Iglesias			X		
P36	Dr. Antonio Vaca Diez	X			*	
P37	Dr. Antonio Vaca Diez	X		*		
P38	Dr. Antonio Vaca Diez	X			*	
P39	Dr. Antonio Vaca Diez			X		
Total de entrevistas por disciplina			14	17	8	

Tabla 8. Entrevistas realizadas a los profesores de lenguas

³⁵ LE (Lengua Española), LP (Lengua Portuguesa), LI (Lengua Inglesa) y LO (Lengua Originaria). Indicamos en la Tabla 8, por medio de una (X), la disciplina de lengua que imparte cada profesor. Sin embargo, hay profesores que imparten clases en más de una asignatura de lenguas por lo que indicamos en la tabla, por medio de un (*), aquellas disciplinas que estos profesores también se hacen cargo.

5.3.2. La entrevista grupal

En este sub-apartado damos cuenta del proceso de toma de decisiones con respeto a la elaboración del instrumento de recogida de datos durante los grupos focales con el profesorado de lenguas y los estudiantes de las escuelas del contexto transfronterizo Brasil-Bolivia-Perú así como su aplicación.

5.3.2.1. El diseño de la entrevista grupal a los profesores

La aplicación de los grupos focales tenía como finalidad entender cómo se organiza la enseñanza de lenguas en las escuelas de frontera partiendo de las manifestaciones de los propios profesores. Nos interesa una percepción individual, la cual recogimos a través de las entrevistas individuales, pero, también, nos hemos interesado por una percepción más colectiva porque creemos que en las entrevistas realizadas con un grupo de profesores podrían evidenciar aspectos que habían sido omitidos u olvidados por los informantes durante las entrevistas individuales. Además, creemos que en las entrevistas grupales los docentes se sentirían más motivados y más cómodos para relatar sus experiencias prácticas en el aula de lenguas.

El empleo de esta técnica de recogida de datos en el presente estudio se justifica por su propia característica al tratarse de una investigación educativa en la que se hace imprescindible la recopilación de informaciones provenientes directamente de fuentes primarias y que sean relevantes para comprender el problema de la investigación (en este caso desde los propios informantes – profesores).

Teniendo en cuenta que nuestro propósito consiste en recoger las manifestaciones del profesorado de lenguas, hemos elaborado una entrevista con un guión de preguntas abiertas teniendo en cuenta las categorías de análisis preestablecidas.

Para los grupos focales con los profesores, buscamos indagar en esos informantes tres elementos importantes: la visión de esos profesionales sobre sus alumnos (como ve al alumno); la visión que ellos tienen sobre sí mismos (como se ve a sí mismo) y, finalmente, como ven lo que hacen en sus aulas.

En el primer bloque de preguntas, dirigido a entender cuál es la visión del profesor con respecto a su alumno, buscamos, por un lado, comprender si el profesor percibe en el alumnado la motivación para aprender lenguas; y por otro, si esos profesionales

perciben una concienciación en sus estudiantes sobre la importancia de aprender lenguas.

Los indicadores anteriormente descritos los hemos tenido en cuenta con el fin de suscitar informaciones sobre la conducta del alumno ante el aprendizaje de lenguas y también del profesor como personaje importante en el contexto del aula.

Otro elemento que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar las preguntas para el grupo de profesores está relacionado con la visión del profesor sobre sí mismo observando dos aspectos: por una parte, buscamos comprender la visión del profesional sobre su papel en cuanto profesor de lenguas, y por otra parte, indagamos más específicamente en su percepción, su papel en cuanto profesor de lenguas en un contexto de frontera.

La finalidad de las preguntas en este aspecto consiste en comprender qué piensa el profesor sobre su forma de actuación en el contexto del aula.

Igualmente, elaboramos un tercer bloque de preguntas orientadas a suscitar informaciones con respecto a la visión del profesorado sobre lo que se hace en su aula. Para tanto, buscamos indagar en esos profesionales sobre su práctica en la sala de clase con respecto al desarrollo de prácticas que propicien la autonomía en el alumnado, sacar partido del repertorio lingüístico y sobre la gestión de la comunicación en el aula.

En este sentido, las preguntas del último bloque las formulamos con el fin de obtener informaciones con respecto a lo que piensa, hace y cómo lo hace el profesor en el aula para promover un aprendizaje autónomo de las lenguas.

Del mismo modo, buscamos identificar en el discurso del profesorado sus prácticas y percepciones con relación a la observación, uso, comparación y análisis de diferentes lenguas dentro del aula.

Finalmente, exploramos en el discurso de los profesores de lenguas elementos sobre el diseño y aplicación de prácticas dirigidas a la gestión de los conflictos que se instalan en el aula así como sobre sus posicionamientos sobre la actitud suya y de su alumnado ante situaciones donde se requiere una resolución de conflictos.

Estos últimos indicadores, abordados en el bloque final de preguntas, están directamente relacionados con la competencia plurilingüe por lo que se configuran elementos fundamentales tanto en el proceso de indagación como en el análisis de los datos.

En torno a estos elementos, diseñamos un cuestionario para las entrevistas grupales con las preguntas dirigidas a los profesores de lenguas, que presentamos en la Tabla 9:

CUESTIONARIO PARA LAS ENTREVISTAS GRUPALES CON EL PROFESORADO	
COMO VE AL ALUMNO	<p style="text-align: center;">SI ESTÁN MOTIVADOS PARA APRENDER LENGUAS</p> <p>¿Cómo veis a vuestros alumnos en clase? ¿Cómo reaccionan vuestros alumnos ante el aprendizaje de lenguas? ¿Creéis que (no) están motivados? ¿A qué factores creéis que se debe esta (des) motivación de vuestro alumnado para aprender lenguas? ¿Qué creéis que podríamos hacer para que el alumnado esté más motivado?</p> <p style="text-align: center;">SI SON CONSCIENTES DE LA IMPORTANCIA DE APRENDER LENGUAS</p> <p>¿Creéis que (no) dan importancia al aprendizaje de lenguas? ¿A través de qué elementos percibís que vuestros alumnos dan importancia al aprendizaje de lenguas? ¿Qué creéis que podríamos hacer para que nuestro alumnado realmente sea más consciente de lo que es aprender lenguas?</p>
COMO SE VE A SI MISMO	<p style="text-align: center;">SI SON CONSCIENTES DEL PAPEL QUE TIENEN COMO PROFESOR DE LENGUAS</p> <p>¿Cómo veis vuestro papel en cuanto profesor de lenguas?</p> <p style="text-align: center;">SI SON CONSCIENTES DEL PAPEL QUE TIENEN COMO PROFESOR DE LENGUAS EN UN CONTEXTO DE FRONTERA</p> <p>¿Sois conscientes de que estáis enseñando lenguas en un contexto de frontera? ¿Cómo veis vuestro papel en cuanto profesor de un contexto de frontera?</p>
COMO VE LO QUE SE HACE EN EL AULA	<p style="text-align: center;">SI BUSCAN DESARROLLAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO</p> <p>¿Cuál es vuestra opinión con respecto a la autonomía de vuestro alumnado? ¿Fomentáis en vuestro alumnado el aprendizaje fuera del aula? ¿Qué tipos de actividades utilizáis en el aula para promover el aprendizaje autónomo de vuestro alumnado?</p> <p style="text-align: center;">SI SACAN PROVECHO DEL REPERTORIO LINGUISTICO</p> <p>¿Buscáis indagar en el conocimiento previo de vuestro alumnado y aprovecháis dicho conocimiento para desarrollar el aprendizaje de otras lenguas y culturas? ¿Os habéis apoyado en otra(s) lengua(s) para explicar mejor a vuestros alumnos un contenido? ¿De qué forma lo habéis hecho? ¿Traéis para vuestro contexto de aula otras lenguas con la finalidad de contrastar/comparar las semejanzas y diferencias lingüísticas? ¿Qué pensáis sobre la comparación de culturas en el aula?</p>

5.3.2.2. La aplicación de los grupos focales a los profesores

<p>¿Realizáis actividades en el aula en las que se contrastan/comparan diferentes culturas incluyendo la propia cultura? ¿Qué opináis sobre esto?</p> <p>¿Qué papel tiene para vosotros la enseñanza de la cultura cuando se está enseñando lenguas?</p> <p style="text-align: center;">SI GESTIONAN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</p> <p>¿Organizáis actividades en el aula que son propicias a fomentar el diálogo o generar debate entre vuestro alumnado?</p> <p>¿Por qué buscáis fomentar el diálogo y generar debate entre vuestro alumnado?</p> <p>¿Qué esperáis de vuestro alumnado cuando desarrolláis en el aula actividades con la finalidad de fomentar el diálogo y promover el debate?</p>

Tabla 9: Guión de preguntas para los grupos focales de los profesores de lenguas

5.3.2.2. La aplicación de los grupos focales a los profesores

Durante la realización de los grupos focales nos hemos basado en la guía de preguntas la cual ha sido elaborada previamente. No obstante, tal y como hemos procedido en las entrevistas individuales, utilizamos la guía de preguntas de forma orientativa por lo que en las sesiones de grupos focales nos hemos encontrado con circunstancias en las cuales hemos (re)formulado preguntas e, incluso, en otras situaciones hemos omitido preguntas cuando percibimos que los informantes ya habían contemplado en sus respuestas anteriores los elementos que se requerían. Este procedimiento, según nos menciona Bisquerra (2014), es necesario para que el proceso sea más dinámico y para que se evite la redundancia en las respuestas de los informantes.

Hemos contado con un total de 5 (cinco) grupos focales. En tres de estos grupos la reunión ha sucedido en el mismo centro escolar donde los profesores enseñan ya que no se ha podido reunir en un mismo grupo profesores de escuelas diferentes. Sin embargo, se ha podido mantener la heterogeneidad en lo que se refiere al área de lenguas de cada profesor. Por otro lado, en dos grupos de discusión se ha podido reunir profesionales de escuelas diferentes, diferentes países y también de diferentes lenguas.

En cuanto al período de tiempo en la ejecución de los grupos focales lo estimamos en 40 (cuarenta) minutos, aproximadamente, para cada uno de ellos. Si bien algunos de ellos han sobrepasado el tiempo estimado y en otros la duración ha sido más corta.

El contacto con los participantes, al igual que en las entrevistas individuales, se inició en diciembre de 2015 y finalizó en el mes de marzo de 2016, culminando con la realización de las entrevistas grupales (grupos focales). Antes de llevar a cabo las

sesiones, comunicamos a todos los participantes sobre el “Consentimiento Informado” (Ver Anexos 1 y 2) a través del cual se requería su consentimiento para formar parte del estudio así como su autorización para utilizar en la investigación los datos por ellos emitidos.

En cuanto al lugar donde hemos realizado las sesiones, se han dado en el mismo espacio escolar donde ocurrieron las entrevistas individuales. Las salas disponibles en la escuela y cedidas por los gestores para la realización de la actividad fueron: la sala de los profesores, el laboratorio de informática y, en algunos casos, las salas de reuniones.

De acuerdo con Barbour (2013) el lugar ejerce gran influencia en la forma de expresarse de los informantes. Realizar las entrevistas en los locales en los que los profesores están familiarizados constituye, desde nuestro punto de vista, un aspecto positivo puesto que el ambiente es favorecedor para que el profesorado se sienta cómodo. Y en este caso se trata de su propio ambiente de trabajo.

En lo que se refiere al desarrollo del grupo de discusión, desde la perspectiva de la relación entre el moderador y los participantes del grupo, la investigadora ha actuado como moderadora en el control y registro de las intervenciones concediendo la palabra y estimulando la participación de los informantes.

Como nos precisan Bisquerra (2014), Barbour (2013) y Kvale (2011) esta técnica goza actualmente de mucha popularidad entre los investigadores sociales, aunque no se trata de una técnica de recogida de datos simple por lo que se requiere un conocimiento y preparación previa para actuar como moderador. Para ello, hemos realizado previamente una revisión de la literatura con el objetivo de obtener una formación para actuar como moderador y emplear las tácticas más apropiadas, como puede ser, entre otras, el control y el estado de ánimo, por ejemplo.

5.3.2.3. El diseño de la entrevista grupal a los estudiantes

Además de indagar en las percepciones de los profesores con respecto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas que se lleva a cabo en las escuelas situadas en la tríplice frontera, también hemos querido indagar en las percepciones de los estudiantes.

Conocer las percepciones de este colectivo nos permitirá comprender mejor la enseñanza-aprendizaje de lenguas ya que buscamos triangular las informaciones procedentes de distintas fuentes de datos. En este sentido, el conocimiento que tiene el alumnado sobre la forma de actuación del profesor será de utilidad para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las escuelas de frontera.

Para explorar en las percepciones de los estudiantes hemos utilizado la técnica de entrevista grupal, grupo focal y para su ejecución hemos elaborado una guía de preguntas considerando los mismos parámetros empleados en el diseño del cuestionario aplicado al grupo de los profesores.

Ante lo expuesto, en un primer momento, indagamos en las percepciones de los estudiantes con respecto a la conducta del profesor en el aula, cómo la percibe y qué piensan sobre ella.

Igualmente, indagamos sobre la visión que tienen de sí mismos por lo que dirigimos las preguntas en dos perspectivas: su motivación para aprender lenguas y, su toma de conciencia sobre la importancia de aprender lenguas.

Finalmente, en un tercer bloque de preguntas, indagamos en la percepción del alumnado con respecto a lo que el profesorado de lenguas hace en el aula. Así pues, preguntamos a los alumnos y alumnas que participaron de la entrevista grupal sobre el aprendizaje autónomo, la utilización de las prácticas realizadas en el aula orientadas al desarrollo de la autonomía así como la importancia que conceden al aprendizaje de lenguas.

Buscando comprender más sobre lo que se hace en el aula de lenguas, diseñamos preguntas que nos permitieran recoger informaciones con respecto al desarrollo del repertorio lingüístico del alumnado. En este sentido, preguntamos al alumnado sobre las prácticas adoptadas por el profesorado en el aula y si éstas se orientan al aprovechamiento de sus conocimientos lingüístico-culturales; si se saca partido de este conocimiento a través de la observación, comparación y análisis de lenguas y culturas, incluyendo la lengua y cultura propias. Finalizamos el bloque de preguntas, indagando, también, en las concepciones de estos estudiantes sobre dicho procedimiento y su importancia para el aprendizaje de lenguas.

Teniendo en cuenta estos elementos, diseñamos un cuestionario para las entrevistas grupales con preguntas dirigidas al alumnado que mostramos en el Tabla 10:

CUESTIONARIO PARA LAS ENTREVISTAS GRUPALES CON EL ALUMNADO	
COMO VE AL PROFESOR	<p style="text-align: center;">SI SON CONSCIENTES DEL PAPEL QUE TIENE EL PROFESOR DE LENGUAS</p> <p>¿Cómo veis a vuestro profesor en el aula? ¿Vuestros profesores de lenguas buscan motivaros a aprender lenguas? ¿A través de qué elementos percibís esto? ¿Creéis que las estrategias didácticas utilizadas en el aula por los profesores de lenguas contribuyen para que estéis más motivados? ¿Por qué? ¿Qué creéis que podrían hacer vuestros profesores de lenguas para que estéis más motivados?</p>
COMO SE VE A SI PROPIO	<p style="text-align: center;">SI ESTÁN MOTIVADOS PARA APRENDER LENGUAS</p> <p>¿Cómo os veis a vosotros como alumnos? ¿Estáis motivados para aprender lenguas? ¿No estáis motivados? ¿A qué factores creéis que se debe esta (des) motivación para aprender lenguas? ¿Qué creéis que se podría hacer para que estéis más motivados?</p> <p style="text-align: center;">SI SON CONSCIENTES DE LA IMPORTANCIA DE APRENDER LENGUAS</p> <p>¿Os gusta aprender lenguas? ¿Creéis que es importante aprender lenguas? ¿Por qué? ¿Qué elementos os permite concienciaros de lo importante que es aprender lenguas?</p>
COMO VE LO QUE ESTÁ HACIENDO EL PROFESOR	<p style="text-align: center;">SI SE FOMENTA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO</p> <p>¿Qué pensáis sobre la autonomía? ¿Cuándo estáis en clase os gusta que decida el profesor todo lo que tenéis que hacer? ¿Preferís que el profesor os dé mayor libertad para elegir lo que tenéis que hacer en el aula? ¿Podrías comentar alguna situación en la que vuestros profesores de lenguas os han dado autonomía? ¿Consideráis importante la autonomía? ¿Por qué? ¿Os gustaría ser más autónomos?</p> <p style="text-align: center;">SI SACAN PROVECHO DEL REPERTORIO LINGUISTICO</p> <p>¿Se tiene en cuenta vuestros conocimientos sobre lenguas? ¿Sacáis partido del conocimiento lingüístico que tenéis para aprender otra(s) lengua(s)? ¿Comparáis/contrastáis lenguas en el aula? ¿Qué pensáis sobre la comparación entre lenguas? ¿Observáis elementos semejantes y/o divergentes entre las lenguas? ¿Apreciáis otras culturas en el aula? ¿Comparáis/contrastáis en el aula otras culturas con vuestra propia cultura? ¿Qué pensáis sobre la comparación de culturas en el aula?</p> <p style="text-align: center;">SI GESTIONAN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</p> <p>¿Cómo actúa vuestro profesor cuando se genera en vuestra aula una situación de conflicto? ¿Cómo creéis que debería actuar? ¿Se fomenta el diálogo y el debate en su aula? ¿Qué tipos de actividades vuestro profesor realiza en el aula en las que necesitáis dialogar o debatir con vuestros compañeros? ¿Creéis que es importante promover debates en el aula? ¿Por qué? ¿Cómo creéis que debe actuar uno ante una situación conflictiva?</p>

Tabla 10. Guión de preguntas utilizado en los grupos focales de los alumnos

5.3.2.4. La aplicación de los grupos focales a los estudiantes

Para la realización de los grupos focales con los estudiantes, nos hemos apoyado en las preguntas de tipo abiertas las cuales fueron construidas previamente. La decisión por elegir este tipo de preguntas para la entrevista grupal con los estudiantes se justifica porque hemos querido mantener la informalidad durante las sesiones y permitir a los participantes mayor implicación y sinceridad en las respuestas. Además, hemos querido dinamizar el proceso de entrevista por lo que en algunos momentos hemos tenido que (re)formular preguntas y en algunos casos omitirlas en el caso de que ya nos hubieran respondido.

Hemos contado con la participación de 8 (ocho) grupos de estudiantes. Para la formación de los grupos contamos con el apoyo de los profesores los cuales han invitado a los alumnos y han permitido su participación en las reuniones. En el caso de las escuelas de Enseñanza Secundaria, contamos con 03 (tres) alumnos del primer Año de Secundaria, 03 (tres) del Segundo Año y 04 (cuatro) alumnos del tercer Año de Secundaria. Repetimos este procedimiento en la formación de casi todos los grupos y de igual modo seguimos con los alumnos de la Enseñanza Fundamental, sin embargo, dimos preferencia en seleccionar los alumnos de las series finales de esta modalidad de enseñanza.

El procedimiento de mantener el grupo más heterogéneo posible, optando por la elección de alumnos de diferentes grupos, se justifica por nuestra intención en ver diferentes perspectivas y por el hecho de que estos alumnos sean de distintos grados y tengan diferentes profesores, lo que puede generar informaciones más diversificadas y relevantes.

En el primer contacto con los estudiantes les aclaramos en qué consistía el estudio y formalizamos una fecha para la realización del grupo focal. En este encuentro previo el objetivo era dar a conocer la finalidad de nuestro trabajo así como entregarles el documento “Consentimiento Informado”. La devolución del documento firmado por sus padres o responsables legales, en el caso de aquellos estudiantes que no gozaban de mayoría legal, era requisito para participar del grupo de discusión.

Tal y como hemos señalado, invitamos a participar a un total de 10 (diez) estudiantes por cada grupo focal. Sin embargo, no en todos los grupos contamos con el número

integral de invitados. Eso se debe a que realizamos los grupos focales con aquellos alumnos y alumnas que se presentaron el día del encuentro con el Término de Consentimiento Informado.

El procedimiento lo hemos adoptado por cuestiones éticas, medidas protectoras para salvaguardar los derechos de este grupo de informantes que en su gran mayoría no sobrepasaban los dieciocho años. En definitiva, el documento ha sido el instrumento que daba a conocer a sus padres o responsables legales las razones y la finalidad por las que se estaba realizando el estudio.

La realización de los grupos focales se ha llevado a cabo en el mes de marzo de 2016 obedeciendo al calendario que hemos diseñado previamente para atender la disponibilidad de la escuela, de los profesores e, incluso, de la mediadora que también se encontraba en actividades paralelas a las actividades de entrevistas individuales y observaciones.

En lo que respecta al tiempo estipulado para cada uno hemos estimado en aproximadamente treinta y cinco minutos. Sin embargo, algunos han excedido este tiempo.

En cuanto a la relación de participación, moderador y grupo, Bisquerra (2014) y Barbour (2013) señalan que el buen desarrollo de los grupos de discusión está vinculado con la relación que se establece entre el moderador y los informantes. Para ellos, el uso de estímulos, así como técnicas de control son necesarias para que se garantice el buen desarrollo.

Así pues, nuestra participación ha estado marcada por la informalidad. Por un lado, tratamos de anticipar a los estudiantes los pasos que se iban a seguir en el transcurso de las reuniones grupales y, al tiempo, nos hemos situado en disposición para aclarar cualquier duda que surgiera antes, durante o después de la sesión con cada grupo. Asimismo, buscamos establecer una relación pautada en la cordialidad por lo que primamos un diálogo abierto, flexible y respetuoso que pudiera contribuir al buen desarrollo de los grupos focales.

5.3.3. La observación

Desde la finalidad de la investigación y los objetivos de esta Tesis Doctoral, nos hemos interesado por recoger datos relativos a las actuaciones del alumnado y del profesorado en relación con las prácticas que se llevan a cabo en el aula de lenguas.

Para la recogida de estos datos hemos optado por emplear la observación participante apoyándonos en Corbetta, (2003), Guber, (2001) y Goetz y LeCompte, (1988) quienes manifiestan que la observación participante, en cuanto procedimiento de recogida de datos, permite al investigador ampliar sus conocimientos en la medida que éste se acerca a la realidad observada. Este acercamiento permite al observador ver, en primera persona, aquellos datos que no han podido salir a la luz si se decide recoger la información mediante pregunta, por ejemplo.

Asimismo, hemos tenido en cuenta las aportaciones de Flores, Gómez y Jiménez (1999) quienes afirman que las informaciones emitidas por los participantes mediante otras técnicas de recogida de datos, como por ejemplo las entrevistas individuales y grupales, pueden carecer de riqueza en su contenido ya sea por un desvío u omisión de la información que dispone el informante. De esta forma, obtener los datos mediante la observación participante posibilita al investigador recoger datos más precisos.

En este sentido, consideramos que observar de forma sistemática las acciones que acontecen en un contexto educativo, como es el contexto de nuestra investigación, nos va a permitir conocer mejor esta realidad al permitirnos captar informaciones que los participantes no han podido transmitir ya sea porque las han olvidado o porque les parezcan irrelevantes.

Para obtener las informaciones sobre los acontecimientos que se han dado en el aula de lenguas hemos diseñado una parrilla de observación que nos ha servido como instrumento en la recogida de los datos, parrilla que presentamos en el siguiente apartado.

5.3.3.1. El diseño de la parrilla de observación

Para el diseño de la parrilla de observación tuvimos en cuenta las categorías de análisis que hemos especificado para este estudio (se encuentran definidas en el

Apartado 5.6. de este capítulo) y que emergieron del análisis de aquellos documentos que son referencia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

En esos documentos teórico-conceptuales y referenciales encontramos los elementos que configuran las capacidades que se espera que desarrolle el estudiante de idiomas para alcanzar la competencia plurilingüe, a saber: aquellas orientadas a la gestión de la comunicación en el aula, la gestión de los repertorios lingüísticos-culturales y aquellas orientadas a la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En torno a estos elementos, hemos diseñado una parrilla de observación que nos permita identificar elementos de la dimensión plurilingüe de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en los procesos que tienen lugar en el aula. Esta parrilla de observación contempla los siguientes elementos de indagación: *Gestión de la comunicación en el aula*, *Gestión de los repertorios lingüísticos-culturales* y *Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas*.

En cuanto a la Gestión de la comunicación en el aula, consideramos la peculiaridad del contexto transfronterizo donde se establece una comunicación lingüística y cultural diversa. Por esta razón, registramos en la parrilla de observación aquellas acciones del contexto de aula orientadas hacia la gestión de la comunicación.

Igualmente, estimamos pertinente recoger bajo este instrumento aquellos elementos indicadores que nos remitieran a componentes relativos a la experiencia lingüístico-cultural de los estudiantes así como a su puesta en práctica. Esta opción se ve apoyada en el MCERL (2002), en su capítulo VI, sub-apartado 6.1.3.3. cuando señala que al entrar en contacto con varias lenguas y hacer uso de éstas, los individuos desarrollan una consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso, conciencia que permite al aprendiz aprovechar el conocimiento lingüístico-cultural que él ya posee, lo organiza y lo perfecciona a medida que entra en contacto con otras lenguas. En el mismo sentido Piñero, Guillén y Vez (2010) manifiestan que tras la incorporación de nuevas lenguas al repertorio lingüístico del individuo el aprendizaje de las lenguas se ve facilitada.

Dicho esto, conferimos gran importancia a la interacción lingüístico-cultural en este estudio dado que nuestro contexto de investigación está marcado por la diversidad lingüístico-cultural y tanto el alumnado como el profesorado de lenguas que participan

de esta investigación están en contacto con diversas lenguas y culturas, ya sea en el contexto natural o en los centros educativos de frontera, contextos marcados por la movilización lingüístico-cultural.

De igual modo, registramos aquellas acciones que están dirigidas al desarrollo de unas capacidades para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacidad para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje es una competencia de fundamental importancia en el aprendizaje de lenguas. Así lo establece el propio MCERL (2002), cuando menciona en su capítulo V la capacidad de aprender (saber aprender) como la “capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario” (p. 102). Así mismo, la encontramos en el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (Candelier *et al*, 2008) donde se entiende esta capacidad como un “saber apropiarse de elementos o usos lingüísticos, referencias o comportamientos culturales propios de lenguas, culturas más o menos familiares” (p. 103).

Tal y como se recoge en los mencionados documentos, en la incorporación de nuevos conocimientos (MCERL, 2002) o en la apropiación de elementos lingüísticos (Candelier *et al*, 2008), se hace necesario el uso de técnicas que favorezcan el aprendizaje. Se trata, pues, de una competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad, procesos de aprendizaje más sistemático, más controlados.

A modo de conclusión, presentamos en la Tabla 11 la parrilla de observación tal y como la hemos utilizado en el campo de investigación durante las sesiones de observación de las clases de lenguas.

PARRILLA DE OBSERVACIÓN				
Gestión de la comunicación en el aula				
Elementos indicadores de observación	Se observó	No se observó	Observación	
			Alumnos	Profesor
Se fomenta el diálogo				
Se tiene en cuenta el punto de vista del otro				
Se fomenta la cooperación				
Se promueve en el aula el análisis y la reflexión de las situaciones en las que se presentan los malentendidos				
Se promueve el debate, la argumentación				
Se plantean actividades en el aula en las que se desarrolla el aprecio, la admiración, consideración por el otro				
Se promueven situaciones en las que el alumnado pueda desarrollar confianza				

5.3.3.2. La elaboración de los informes de observación

Interviene el profesor para mediar entre sus alumnos				
Se plantean situaciones para llegar a un acuerdo				
Gestión de los repertorios lingüísticos-culturales				
Elementos indicadores de observación	Se observó	No se observó	Observación	
			Alumnos	Profesor
Se sensibiliza al alumnado hacia la existencia de otras lenguas y culturas a través de la observación y análisis de estas lenguas				
Se observa en el alumnado una aceptación positiva hacia la diversidad lingüístico-cultural				
Se realizan actividades en las que el alumnado moviliza sus repertorios lingüísticos y culturales ¿Cuáles?				
Se realizan actividades en las que se muestra al alumnado ejemplos de diferentes lenguas				
Se realizan actividades en el aula en las que se muestra al alumnado diferentes hablas				
Se realizan actividades en el aula en las que el alumnado necesita establecer correspondencia entre grafías y fonemas en la escritura				
Se realizan actividades en el aula en las que el alumnado necesita observar y analizar estructuras sintácticas y/o morfológicas				
Se presentan actividades que posibiliten la comparación entre fenómenos culturales				
Se presentan actividades en las que el alumnado tenga que explorar determinados aspectos de la propia cultura				
Se realizan actividades en las que alumnos y profesores hagan uso del contexto transfronterizo				
Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas				
Elementos indicadores de observación	Se observó	No se observó	Observación	
			Alumnos	Profesor
Se fomenta en el alumnado la importancia de aprender lenguas				
Se presentan materiales de apoyo u otros medios para motivar el aprendizaje de lenguas dentro y fuera del espacio escolar				
Se promueve la conciencia en el alumnado con respeto a su propia capacidad para desarrollar las competencias lingüísticas				
Se fomenta en el alumnado el interés por aprendizajes más conscientes, más controlados				
Se fomenta en el alumnado la toma de conciencia de la necesidad de continuar de manera autónoma los aprendizajes lingüísticos a lo largo de toda la vida				
Se promueve una enseñanza de lenguas donde las actividades son resultantes de acciones elaboradas a partir de un trabajo en conjunto con otros profesores				

Tabla 11. Parrilla de observación

5.3.3.2. La elaboración de los informes de observación

Una vez registradas las informaciones observadas en el aula mediante el uso de las parrillas de observación, procedemos a la elaboración de los informes.

Para ello, hemos utilizado como forma de registro las notas de campo cuya finalidad fue registrar los sucesos y las primeras reflexiones sobre las acciones en el aula. Nos hemos basado en las aportaciones de Sanjek, (1990) y Davies, (1999), citado por Malighetti (2010), para quienes las notas de campo constituyen “*uma primeira forma de compreensão e uma das principais fontes de dados na análise subsequente*” (p. 111).

Asimismo, Bisquerra (2014) menciona que esta forma de registro es una de las más usuales por los etnógrafos cuando éstos acceden al campo de observación. Sobre la pertinencia del registro de notas de campo, que se realizan en las observaciones, Taylor

y Bogdan (1986) nos precisan que ellas “proporcionan los datos que son materia prima [...] y hay que esforzarse por redactar las más completas y amplias notas de campo que sea posible” (p. 74).

Igualmente, Flores, Gómez y Jiménez (1999) afirman que el registro en forma de notas de campo es importante en la observación porque permite al investigador realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar en procesos en cursos. En ellas se recogen “informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos”, entre otros datos, que nos permiten posteriormente reflexionar sobre lo que se ha podido ver y/o escuchar (pp. 163, 164).

En cuanto a la forma de registro, en nuestro estudio, nos hemos situado en la perspectiva de Bisquerra (2014) quien menciona que en las notas de campo se pueden presentar unos contenidos que pueden tener, por un lado, un carácter propiamente descriptivo y, por otro, unos contenidos de carácter más inferencial en el que se destaca las reflexiones del observador. En cuanto a la decisión del mejor momento para registrar las notas de campo, también hemos tenido en cuenta las aportaciones de este mismo autor quien menciona que es importante que esas notas sean registradas *in situ*, durante la presencia del observador en el escenario, porque así le permite al observador condensar un mayor número de informaciones, más detalladas, y si lo hace posteriormente se le pueden escapar valiosas informaciones.

En el caso de nuestra investigación hemos tenido esto en cuenta porque los datos informativos y también las reflexiones que hemos registrado en las notas de campo han sido útiles en la elaboración de los informes de observación. Ver y registrar las acciones en el mismo momento de la observación nos ha permitido construir unos informes de observación con un mayor número de reflexiones e inferencias.

En cuanto a los informes de observación, estos han sido elaborados en un momento posterior a la observación y siempre teniendo en cuenta aquellas informaciones registradas en la parrilla de observación pertinente a cada clase y basándonos en las notas de campo que fueron redactadas en cada una de ellas.

Bajo los informes de observación se recogen, por un lado, aquellas informaciones, testimonios, datos, explicaciones sobre algo o alguien y, por otro, las reflexiones del propio investigador, sus propias percepciones sobre la realidad observada.

En nuestra investigación, los informes de observación lo entendemos como instrumentos de información, como un micro relato independiente en el que recogimos aquellas informaciones importantes generadas en cada clase y nuestras reflexiones y percepciones con respecto a lo que hemos visto y escuchado en las aulas de lenguas. Cada uno de los informes es independiente, representa un momento, una escena, es una acción concreta con inicio, medio y fin. En nuestro caso hemos generado un informe de observación para cada una de las clases observadas. Algunas clases han tenido una duración aproximada de cincuenta minutos a una hora – que corresponde a una clase; y otras con una duración de una hora y cuarenta minutos a dos horas – que corresponde a dos clases.

Nosotros hemos considerado al principio observar sesenta (60) clases de lenguas, distribuidas entre las tres (03) disciplinas de lenguas que se ofertan en las escuelas del contexto transfronterizo: Lengua Española, Lengua Portuguesa y Lengua Inglesa porque creíamos que con un número de veinte (20) observaciones en cada disciplina conseguíamos abarcar informaciones suficientes para comprender la enseñanza de lenguas en nuestro contexto de investigación. Sin embargo, al acceder al campo de investigación nos hemos encontrado con situaciones que nos han permitido cambiar el número estimado de observaciones.

Entre estas situaciones nos encontramos con que en uno de los centros educativos se oferta una lengua nativa como lengua extranjera, la Lengua Cavineña, y quisimos realizar observaciones en estas clases con el objetivo de comparar la forma de actuación de profesores y estudiantes en estas clases de lengua nativa con las demás lenguas. De este modo, nuestras observaciones pasarían a incidir sobre cuatro disciplinas de lenguas: Lengua Española, Lengua Portuguesa, Lengua Inglesa y la Lengua Cavineña. Si bien hemos podido realizar solamente dos (02) observaciones en el aula de la lengua originaria cavineña porque la oferta de esta disciplina está reducida a un encuentro semanal y, además, se ha presentado incompatibilidad de horario con las otras clases.

También nos hemos encontrado con dificultad para entrar en las clases de inglés en todos los centros educativos en los que realizamos la investigación. Esta dificultad de acceso ha sido por la falta de profesores de esta área, encontrándonos con casos de algunas escuelas que habían empezado el año lectivo y todavía no contaban con el profesor de esta disciplina. Asimismo, en las escuelas donde había profesores de inglés

5.4. Recogida de datos documentales

la oferta de disciplina es solamente una vez a la semana para cada grupo de alumnos lo que nos ha posibilitado realizar solamente doce (12) observaciones en las clases de inglés durante el tiempo que estuvimos en el campo para la recogida de datos.

Teniendo esto en cuenta, así como que nuestro interés se centra en las clases de español, y que la mayor parte de las observaciones han sido en las escuelas brasileñas donde la Lengua Portuguesa se oferta obligatoriamente como lengua materna, nos hemos programado para cumplir al menos las observaciones estimadas a realizar en las clases de Lengua Española y Lengua Portuguesa. En estas disciplinas, hemos podido superar el número estimado de observaciones de modo que hemos realizado treinta y seis (36) observaciones de las clases de Lengua Española y veintitrés (23) en las clases de Lengua Portuguesa.

Así pues, a modo de ilustración, presentamos en la Tabla 12 el número de informes de observación resultantes de las observaciones realizadas en cada clase de lenguas correspondiente a cada disciplina.

Disciplinas	Número de observaciones por disciplina
Lengua Española	36
Lengua Portuguesa	23
Lengua Inglesa	12
Lengua Originaria (Cavineña)	02
Número Total de Observaciones 73	

Tabla 12. Número de informes de observación por disciplinas

5.4. Recogida de datos documentales

Para entender cómo se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el contexto transfronterizo, hemos querido también comprender de qué forma se organiza la enseñanza de lenguas en el contexto transfronterizo desde las directrices curriculares. En este sentido, nos ocupamos en este apartado de dar a conocer las decisiones relativas a la recogida de datos documentales procedentes de aquellos documentos oficiales curriculares para la enseñanza de ELE en el contexto educativo de Brasil.

Nos hemos inclinado por recoger los datos documentales porque hemos querido comparar las informaciones procedentes del currículo (prescriptivas en lo que se refiere

a la enseñanza de lenguas) con las informaciones procedentes de las demás fuentes de datos (lo que dice el profesor sobre lo que él hace en el aula y lo que él piensa sobre su forma de hacerlo; lo que dice el alumno que hace el profesor y como él ve este proceso; y lo que hemos visto que se hace en el aula por medio de las observaciones).

Indagar en los documentos que orientan la enseñanza de lenguas es importante porque nos permite también comprender el modo como se lleva a cabo ya que las acciones de los docentes se basan en las referencias curriculares. Asimismo, nos permitirá conocer de qué forma los documentos oficiales de la enseñanza de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil integran la dimensión de la competencia plurilingüe

Optamos por centrar nuestra atención en los documentos oficiales orientados a la enseñanza de la lengua española, que son los cuadernos de orientaciones curriculares vigentes de ELE en el Estado de Acre – Brasil, aunque hemos extendido las entrevistas a profesores de todas aquellas disciplinas de lenguas que son ofertadas en las escuelas de frontera y, además, hemos observado las clases de lengua española, las de lengua portuguesa, lengua inglesa e incluso lengua originaria.

Esta decisión se justifica por dos razones: por un lado, porque nos afecta desde el ámbito personal ya que nos situamos en el contexto de frontera donde se hablan mayoritariamente las lenguas española y portuguesa, las cuales conforman nuestro perfil lingüístico y, por otro lado, porque nos afecta en el ámbito profesional ya que actuamos como profesora en la formación de profesores de lengua española que impartirán docencia en dicho contexto. Identificar si en la enseñanza de ELE en el contexto transfronterizo se contemplan o no elementos de la dimensión plurilingüe nos permitirá (re)orientar nuestras prácticas con el propósito de ofertar una enseñanza de lenguas más eficaz.

Hemos tenido contacto anteriormente con los documentos durante tres ocasiones, a saber: en el año 2010 cuando hemos participado de un proceso de Formación Continuada para los profesores de ELE del Estado de Acre; en el año 2012 cuando realizamos investigaciones sobre el contacto lingüístico en el Estado de Acre realizadas para el Programa de *Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade* de la Universidad Federal de Acre; y, posteriormente, en el año 2014, cuando desarrollamos en el

Programa de Máster de Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid un estudio sobre la enseñanza de lenguas en el Estado de Acre, cuyo título es: Políticas lingüísticas educativas para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en Brasil: el caso del contexto transfronterizo del Estado de Acre.

Los documentos oficiales que hemos seleccionado forman parte del cuerpo de material interno de la Secretaría Estadual de Educación del Estado de Acre. Se trata de los planes de orientación curricular para el profesorado de ELE de la red pública del Estado en los niveles de Enseñanza Fundamental y también de Secundaria, los cuales son los *Cadernos de Orientação Curricular – Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, Caderno 1 – Língua Espanhola*, (en delante OCEF) y *Cadernos de Orientação Curricular – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Caderno 1 – Língua Espanhola*, (en adelante OCEM).

Hemos considerado su carácter de referencia inmediata y exclusiva como material de apoyo para los profesores de las escuelas públicas del Estado de Acre en la planificación del currículo del área de la disciplina de Lengua Española.

En lo que respecta al acceso a los documentos nos ha facilitado su versión digital la propia Secretaría Estadual de Educación en la persona de la coordinadora del Área de Lengua Española.

Para la recogida de los datos documentales, hemos realizado una lectura profunda, cruzada y comparativa con los fundamentos filosóficos de los documentos, realizando breves registros y pequeñas notas con la finalidad de encontrar los hallazgos, los elementos de análisis (Bisquerra, 2014 y Bautista, 2011).

Este procedimiento se ha realizado con el propósito de identificar aquellos elementos que subyacen a los presupuestos filosóficos del documento que nos remitiera a la integración de la dimensión de la competencia plurilingüe.

Una vez que hemos dado cuenta de las decisiones relativas al proceso de recogida de los datos, el acceso al campo y las técnicas e instrumentos utilizados para su recolección, pasamos a presentar el proceso de organización y presentación de los datos.

5.5. La organización y presentación de los datos

Para la obtención de la información y su análisis hemos seguido un proceso sistemático (Álvarez-Gayou, 2003). Previamente a la manipulación y sistematización de los datos recogidos hemos procedido con el registro electrónico seguido de la transcripción de las entrevistas individuales y grupales, la elaboración de los informes de observación que complementan los datos recogidos en campo y, finalmente, con la recogida de los documentos oficiales que constituyen las orientaciones curriculares.

Después de este proceso, tratamos de realizar la reducción de la información y, para ello, seguimos el modelo de Miles y Huberman (1994). Este autor organiza el análisis de datos en torno a tres acciones operativas: la reducción de la información, marcada por la categorización y la codificación; la exposición de los datos y el proceso de extracción de conclusiones.

Para el caso que nos ocupa, hemos procedido a registrar las comunicaciones textuales realizando las agrupaciones conceptuales, conforme a unos criterios de naturaleza categorial que perfilamos en torno a la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas.

Los criterios que hemos establecido para la selección y registro de las unidades de análisis han sido:

- Comunicaciones textuales relacionadas con la Gestión de la comunicación en el aula;
- Comunicaciones textuales relacionadas con la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales;
- Comunicaciones textuales relacionadas con la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Siguiendo la operación de reducción de los datos, con el propósito de dinamizar el proceso de tratamiento dado a la información, así como de facilitar la exposición de los datos y la extracción de conclusiones, hemos optado por hacer uso de recursos informáticos.

En este sentido, hemos utilizado el programa de análisis cualitativo QSR NUDIST Vivo en su versión 8.0 para realizar el tratamiento de la información. Esta toma de decisión se ve apoyada en Bisquerra (2014) quien señala la importancia y adecuación de los programas informáticos en el tratamiento de informaciones registradas en los diarios de campo, en las transcripciones de entrevistas y en las notas realizadas en fuentes documentales, entre otras.

Este recurso informático ha permitido la creación de informes en los cuales se disponen las unidades de análisis organizadas secuencialmente e identificadas por un código que da cuenta de la procedencia documental y su distribución según las categorías.

Estos informes nos han servido de base para la construcción del *corpus* documental, (Ver Anexo 4), al cual hemos recurrido para seleccionar nuestras unidades de análisis.

Para la presentación de los datos hemos optado por utilizar dos tipos de representación: por un lado, hemos empleado la representación textual para presentar un discurso explicativo de los datos; y, por otro lado, hemos utilizado la representación por imagen ya que nos permite disponer de un mayor número de informaciones reunidas en conjunto facilitando el análisis y su interpretación (Cerdeña, 2011).

En el caso de las unidades de análisis procedentes de los datos de campo las identificamos cada una con un código identificador que está compuesto por letras y números, tal y como se muestra en el ejemplo siguiente:

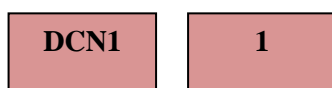


- La primera secuencia corresponde al tipo y número del documento. Para los documentos correspondientes a las **ENTREVISTAS** asignamos la letra **E** a la que añadimos el número del documento (Ej.: E16, entrevista dieciséis); para los **GRUPOS FOCALES DE PROFESORES** asignamos las letras **GFP** a las que se añaden el número del documento (Ej.: GFP1, Grupo focal de profesores uno); para los **GRUPOS FOCALES DE ALUMNOS** asignamos las letras **GFA** a las que se añaden el número del documento (Ej.: GFA4, Grupo focal del alumnado cuatro); para los documentos **INFORMES DE OBSERVACIÓN** asignamos las

letras **IO** a las que se añaden la información respecto al aula observada (español, inglés, portugués o lengua originaria, en donde **E** se refiere a la clase de español, **I** de inglés, **P** de portugués y **LO** de lengua originaria) y el número de la observación (Ej.: IOE2, informe de observación de español número dos, IOP5, informe de observación de portugués número cinco...).

- La segunda secuencia se refiere al número de referencia de unidades de análisis procedentes de los documentos.

En el caso de las unidades procedentes de los documentos las identificamos cada una con un código con letras y números que está compuesto de dos secuencias, tal y como se muestra en el ejemplo siguiente:



- La primera secuencia se refiere al código designado a las categorías y sub-categorías de análisis.
- La segunda secuencia se refiere al número de referencia de unidades de análisis procedentes de los documentos.

5.6. Establecimiento y definición de categorías de análisis

Procedemos a presentar y definir nuestras categorías teniendo en cuenta el recorrido teórico-conceptual realizado en torno a la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas y los objetivos de nuestra investigación orientados a indagar en los planteamientos didácticos de los docentes de las escuelas de frontera y en las directrices oficiales de los documentos que rigen la educación lingüística en el Estado de Acre-Brasil para conocer el potencial que ofrece dicho contexto para una enseñanza de lenguas en una dimensión plurilingüe.

Para la organización de los datos hemos tenido en cuenta un sistema de categoría de análisis fundamentados en la siguiente filosofía: los aspectos que contemplan la dimensión plurilingüe para la enseñanza de lenguas.

Para el establecimiento de las categorías y su definición nos hemos apoyado en aquellas referencias teóricas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas orientadas en la perspectiva plurilingüe, como son: el Marco común europeo de referencia para las

lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación – el MCERL, (MCERL, 2002), el documento *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco y Byram, 2007), y el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas – MAREP (Candelier *et al*, 2008).

Acudimos a estos documentos porque ofrecen conceptos en relación con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas en la perspectiva actual y al mismo tiempo se constituyen como referencias para los agentes implicados en la educación lingüística. En ellos percibimos que se aboga por un modelo educativo que está orientado a la promoción de la mejora de la comunicación entre los individuos, de la preservación de la riqueza lingüístico-cultural y del desarrollo de una conciencia sobre el proceso de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, se trata de emprender un modelo de enseñanza-aprendizaje caracterizado por un ciclo activo que permita a los aprendices comunicarse eficazmente con otros usando las lenguas que disponen. De este modo, aprovechan las competencias que ya poseen para aprender de forma más autónoma, eficaz y consciente otras lenguas. Estas relaciones que se establecen entre estos elementos las representamos gráficamente de forma cíclica, tal y como muestra la Figura 7.

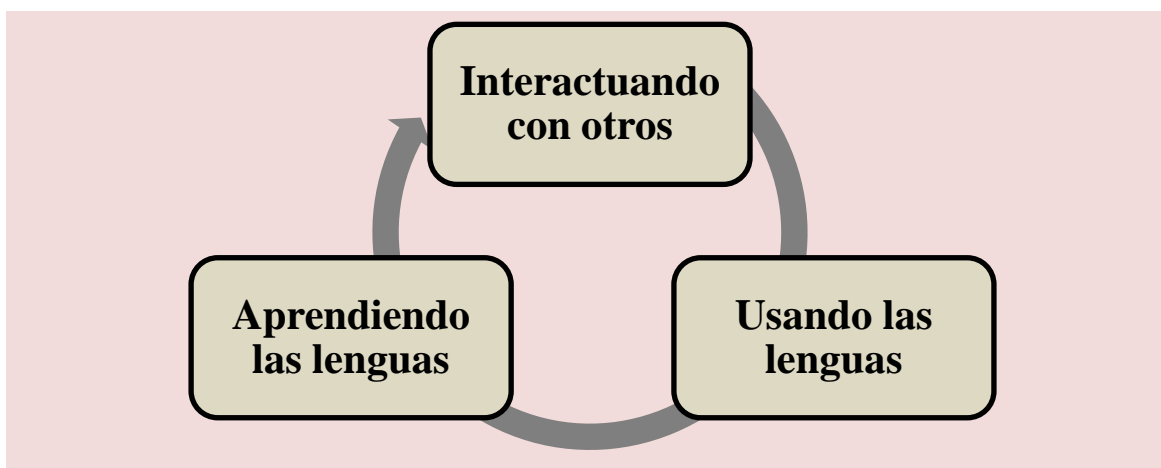


Figura 7. Circuito del modelo de aprendizaje de lenguas³⁶

³⁶ Diseñamos el modelo de flujo continuo empleando los términos en gerundio porque concebimos el interactuar, el hacer uso y el aprender las lenguas un proceso dinámico que produce en el individuo un mayor enriquecimiento a medida que se va (re)construyendo continuamente. Para este entendimiento nos apoyamos en el concepto de Glissant (2005) sobre la idea de que el individuo es un constante “siendo” en el mundo y que todo se construye en relación y de forma continua.

Las categorías de análisis nos han guiado en el proceso de registro de las comunicaciones permitiendo la agrupación por proximidad temática.

La elección de la categoría *Gestión de la comunicación en el aula* se justifica desde las consideraciones de la dimensión plurilingüe en la enseñanza de lenguas a través del documento de MAREP (Candelier *et al*, 2008). Desde esta perspectiva, se entiende la comunicación como un elemento favorecedor de la cohesión social por las influencias mutuas que se generan entre los individuos en contacto.

El MCERL (2002) apela a la comunicación para promover una mayor movilidad de las personas y contactos entre ellas lo que, a su vez, contribuye a una “mayor comprensión y una colaboración más intensa” (p. XI, XII). De la misma manera, Candelier *et al* (2008) conciben la competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural como una competencia clave que debe ser contemplada en la enseñanza de lenguas en contextos de diversidad y alteridad.

En cuanto a la categoría *Gestión de los repertorios lingüístico-culturales* nos hemos basado en las aportaciones de Beacco y Byram (2007) para quienes la adquisición de los repertorios plurilingüe se asocia al desarrollo de una forma de consciencia de la complejidad cultural presente en el entorno. Esto significa que se desarrolla una capacidad para interpretar otros modos de vida y ser capaz de explicarlo desarrollando una competencia intercultural. Esta competencia la conciben esencial para el desarrollo de una comprensión mutua. Para el MCERL (2002) la expansión de la experiencia lingüística está relacionada con un mayor éxito en la comunicación. El enfoque plurilingüe contribuye a la capacidad para aprender otras lenguas.

En cuanto a la categoría *Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas* nos hemos basado en las aportaciones de Candelier *et al* (2008) para quienes el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas se asocia al desarrollo de una competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad, procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pasamos a describir cada una de nuestras categorías de análisis.

Para la definición de la categoría *Gestión de la comunicación en el aula* tenemos en cuenta las competencias que Candelier *et al* (2008) sitúan en la zona de la gestión de la comunicación de un contexto de alteridad.

Soriano (2010) argumenta que es eminente la necesidad de preparar desde los centros educativos al alumnado para resolver los conflictos. Para él, “el objetivo principal no es que el profesorado aprenda a resolver los conflictos de los alumnos y alumnas, sino trabajar con ellos para que aprendan a resolverlos por sí mismos [...]” (p. 6).

De hecho, tal y como afirman Soriano (2010), Moreno y Toledo, (2005) y Armas Hernández (2003) las causas del conflicto residen, sobre todo, en la falta de comunicación. Para estos autores, las soluciones satisfactorias para estos problemas solo es posible si se da como mínimo una comunicación de calidad.

Por lo tanto, esta categoría da cuenta de las competencias que el profesor desarrolla para solucionar los problemas que surgen en el aula y que impiden o dificultan la comunicación entre los estudiantes.

Bajo esta categoría recogemos aquellos elementos que dan cuenta la competencia para gestionar la comunicación en el aula:

- La Gestión de la interacción la entendemos como la gestión de actividades o intercambios comunicativos realizados por los individuos que participan de la interacción. Sin embargo, se trata de un proceso que va más allá de un intercambio de códigos. Desde la perspectiva de la psicología social interaccionista, la interacción es igualmente de naturaleza relacional y afectiva (Martín, 2008).
- La Gestión de los malentendidos la entendemos como el proceso de reparación de aquellos fallos comunicativos producidos por una mala interpretación, equivocación o falta de entendimiento debido a las diferencias lingüístico-culturales. Tal y como se recoge en el MCERL (2002), los malentendidos suponen riesgos en las relaciones y para restablecer la comunicación se requiere de unas destrezas entre las cuales menciona la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la cultura extranjera.

- La Gestión de la mediación la entendemos como herramienta de intervención para la resolver y/o prevenir las situaciones conflictivas. Según Garcia-Arista (2013) la mediación influye significativamente en el ámbito personal y contextual de los que participan de la acción mediada. En el ámbito personal hay un cambio porque los mediadores sufren una transformación interior al actuar colaborando positivamente con los demás y en el ámbito contextual este cambio se da porque se crea una atmósfera de la buena convivencia en el que “las interacciones, el estilo relacional ganan en calidad, tejiendo paulatinamente una cultura de centro donde el diálogo, el acuerdo y el compromiso son sellos de identidad” (p. 21).
- La Gestión de la negociación la entendemos como herramienta estratégica para la optimización de la interacción y comunicación en el aula. Se trata de una actividad de interacción que permite aplicar técnicas propias de la negociación para llegar a acuerdos.

Para la definición de la categoría *Gestión de los repertorios lingüístico-culturales* tenemos en cuenta la competencia que Candelier *et al* (2008) sitúan en la zona de la construcción y ampliación de un repertorio lingüístico-cultural plural, una competencia para sacar provecho de la propias experiencias interculturales/interlingüísticas.

Por lo tanto, esta categoría da cuenta de las competencias que el profesor desarrolla para que su alumno sea capaz de hacer uso de sus repertorios lingüístico-culturales para aprender otras lenguas y culturas.

Bajo esta categoría recogemos aquellos elementos que dan cuenta la competencia para gestionar los repertorios lingüísticos culturales:

- La Gestión de la diversidad lingüística la entendemos como la capacidad para saber observar, analizar, identificar, señalar y comparar diferentes lenguas.
- La Gestión de la diversidad cultural la entendemos como la capacidad para saber observar, analizar, identificar, señalar y comparar diferentes culturas.
- La Gestión de actitudes hacia la diversidad la entendemos como la capacidad para percibir y aceptar la diversidad lingüístico-cultural.
- La Gestión del contexto diverso y plural la entendemos como la capacidad para hacer uso del contexto en la inmersión y en la interacción con hablantes nativos.

Tal y como encontramos en el MCERL (2002), el individuo plurilingüe posee una consciencia sobre las lenguas y culturas que componen su repertorio lingüístico, así como una consciencia de sus usos. De ello resulta que este individuo dispone de unas capacidades para observar y analizar aspectos de las lenguas y culturas incluyendo la propia, de modo que establece correspondencias entre las lenguas y culturas que moviliza en sus repertorios.

Para la definición de la categoría *Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas* tenemos en cuenta las competencias que Candelier *et al* (2008) sitúan en la zona de la construcción y ampliación de un repertorio y cultural plural, una competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados.

Por lo tanto, esta categoría da cuenta de las competencias que el docente desarrolla en el proceso de enseñanza para que su alumno gestione su propio aprendizaje permitiéndole ser más autónomo.

Bajo esta categoría recogemos aquellos elementos que dan cuenta la competencia para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas:

- La Gestión de la motivación la entendemos como la actitud positiva hacia al aprendizaje, el deseo y el interés por aprender lenguas; el interés y uso de recursos de apoyo para facilitar el aprendizaje lingüístico-cultural.
- La Gestión del aprendizaje consciente la entendemos como la capacidad para definir las propias necesidades de aprender, aplicar las estrategias más eficientes, observar y controlar el propio proceso de aprendizaje.
- La Gestión del aprendizaje autónomo la entendemos como la capacidad para continuar de forma autónoma los aprendizajes lingüístico-culturales; utilizar recursos que faciliten y permitan el aprendizaje a lo largo de la vida.
- La Gestión de la colaboración la entendemos como la capacidad para realizar trabajos en equipo, organizar una enseñanza articulada de las lenguas a través de la colaboración entre los docentes de las diferentes disciplinas.

En el MCERL (2002) igualmente encontramos que una mejor gestión del proceso de aprendizaje permite a los estudiantes “abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje” (p 104). En el desarrollo de la capacidad de aprender

se requiere del alumno una reflexión sobre la lengua y su uso, unas destrezas de estudio, así como destrezas de descubrimiento y análisis.

A cada una de estas categorías la hemos asignado un código de tres letras, como mostramos en la Figura 8. Al agrupar las unidades de análisis en torno a estas categorías, y puesto que estas unidades ya disponían de un código según hemos descrito en el apartado 5.5, cada una de las unidades de análisis dispondrá de una identificación con tres tipos de códigos, facilitando así el proceso de presentación de los datos y su posterior análisis.

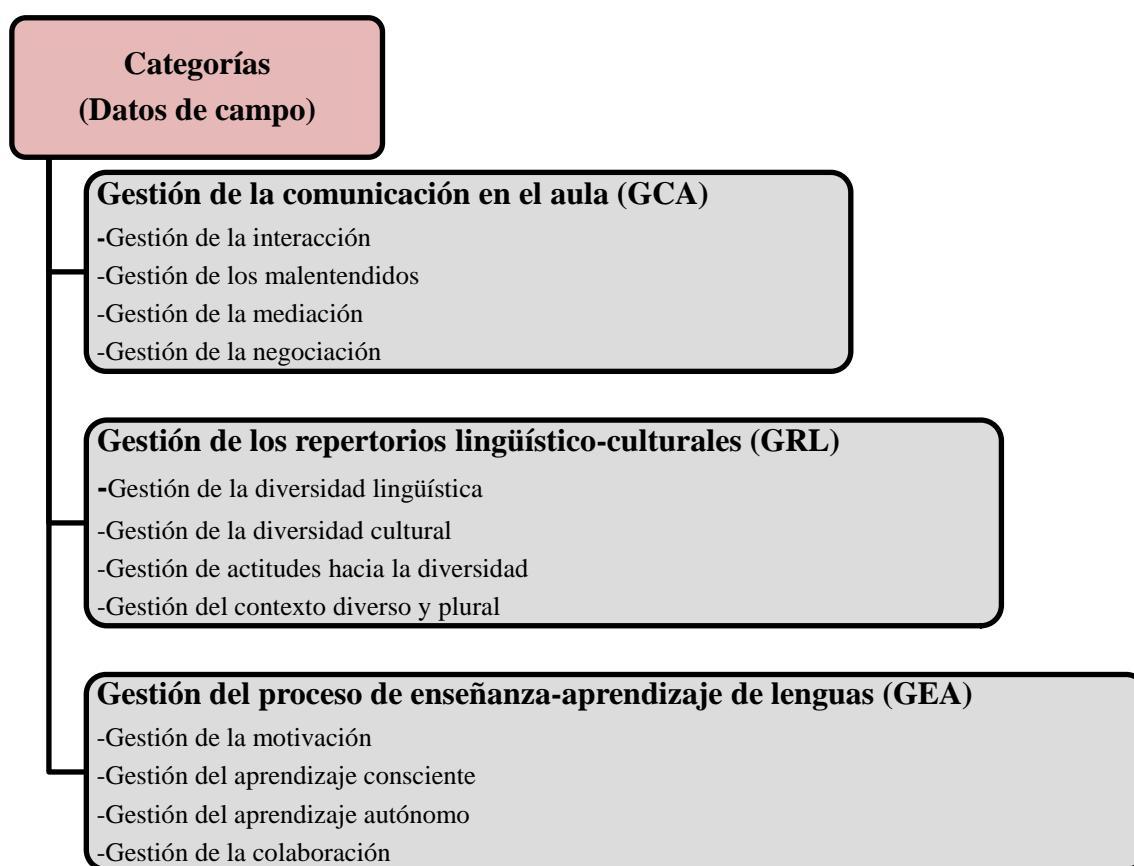


Figura 8. Categorías de análisis para los datos de campo

Para el análisis de los datos documentales hemos tenido en cuenta que buscamos identificar en el currículo elementos de la dimensión plurilingüe. Consideramos que el individuo plurilingüe presenta una disposición para movilizar su repertorio lingüístico, y que para hacerlo necesita movilizar tanto en la reflexión como en la acción unos conocimientos (saber), unas capacidades (saber hacer) y unas actitudes (saber ser). Por esta razón hemos estimado pertinente partir de los indicadores de la dimensión plurilingüe para la enseñanza de lenguas.

En este sentido, consideramos como principales referencias teóricas para la delimitación y definición de las categorías de análisis documental el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación – el MCERL, (2002) y el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas – MAREP, (Candelier *et al* 2008).

Por todo ello, hemos delimitado tres categorías bajo las cuales establecemos indicadores temáticos. Igual que se ha procedido anteriormente, asignamos un código a cada categoría de análisis de modo que nos permitiera una mejor identificación de las unidades de análisis. Tal y como mostramos en la Figura 9:

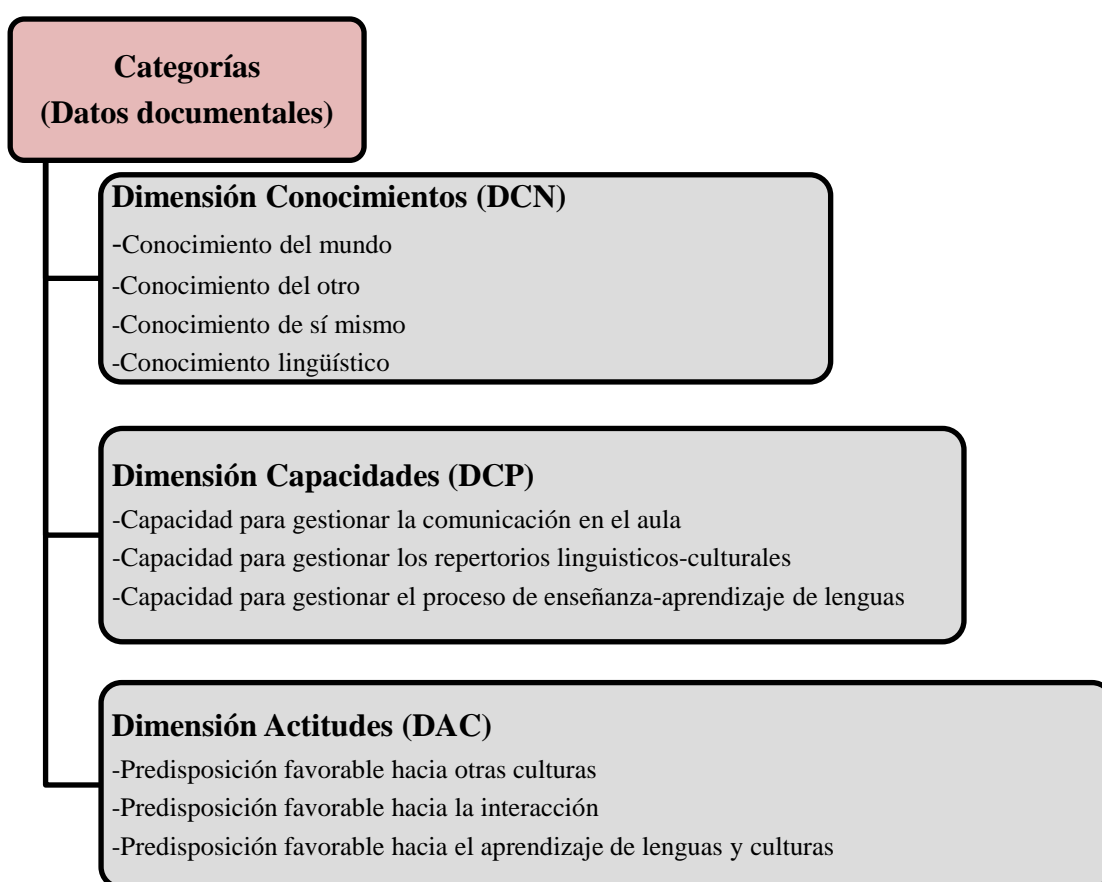


Figura 9. Categorías de análisis para los datos documentales

Bajo la categoría “*Dimensión Conocimientos*” recogemos aquellos elementos del currículo que dan cuenta de los saberes que se promueven a través de la enseñanza de lenguas:

- El Conocimiento del mundo se define como el conocimiento factual. Se trata de la información enciclopédica que uno va adquiriendo y/o aprendiendo a lo largo de la vida ya sea en contextos formales de aprendizaje o y/o en

contextos informales (Martín, 2008; MCERL, 2002). Tal y como se recoge en el MCERL (2002) “la comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella” (p. 99).

- El Conocimiento del otro se define como el conocimiento sociocultural. Tal y como se recoge en el MCERL (2002) se trata del “conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en las que se habla el idioma” (p. 100). Comprende el conocimiento de las situaciones diarias, realidades de vida de las personas y comunidades y las relaciones personales; el conocimiento de los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convecciones sociales y el comportamiento ritual (Martín, 2008; MCERL, 2002), Según menciona Martín (2008) el conocimiento del otro es una condición para participar de encuentros interculturales.
- El Conocimiento de sí mismo tal y como lo encontramos en el MCERL (2002) se define como la conciencia intercultural. Se trata del “conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio”. La conciencia intercultural supone el despertar, el desprender del “modo en que se presenta la comunidad desde la perspectiva de los demás” (101).
- En lo que se refiere al Conocimiento lingüístico nos basamos en la definición de Martín (2008) quien lo considera como el conocimiento del conjunto de reglas gramaticales y las reglas de uso de la lengua.

Bajo la categoría “*Dimensión Capacidades*” recogemos aquellos elementos del currículo que dan cuenta de lo que el alumno necesita ser capaz de hacer en las aulas de lenguas:

- Capacidad para gestionar la comunicación en el aula, entendida como: la habilidad para resolver los conflictos que ocurren en el aula.
- Capacidad para sacar provecho de los repertorios lingüístico-culturales entendida como: la habilidad para interactuar y comunicar con otros haciendo uso de los recursos que componen el repertorio lingüístico adecuándose a distintos contextos.

- Capacidad para gestionar el propio aprendizaje entendida como: la capacidad para apropiarse, descubrir elementos lingüísticos-culturales.

Bajo la categoría “*Dimensión Actitudes*” recogemos aquellos elementos del currículo relacionados con la imagen que uno tiene sobre sí mismo y sobre otros y con la disponibilidad para interactuar con otras personas. Esta dimensión afectiva del aprendizaje estaría en relación con:

- Predisposición favorable hacia otras culturas que entendemos como la voluntad de comprometerse, considerar/aceptar y respetar otras culturas.
- Predisposición favorable hacia la interacción, que entendemos como: como la voluntad de comprometerse en la interacción y comunicación con otros.
- Predisposición favorable hacia el aprendizaje de lenguas y culturas, que entendemos como: como la voluntad de descubrimiento, motivación, interés, curiosidad por aprender otras lenguas y culturas.

CAPÍTULO 6

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: LOS
PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS EN EL CONTEXTO TRANSFRONTERIZO DEL
ESTADO DE ACRE EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN
PLURILINGÜE**

Aunque la verdad de los hechos resplandezca, siempre se batirán los hombres en la trinchera sutil de las interpretaciones.
(Gregorio Marañón)

El análisis e interpretación de los datos se ha efectuado mediante el empleo sistemático de la técnica de análisis de contenido, que según propone Bardin (1986) trata de interpretar enunciados valorando la riqueza de las inferencias, así como hemos expuesto en el Capítulo 4, sub-apartado 4.2.5, sobre la delimitación de la técnica de análisis.

Articulamos el análisis en torno al objeto de estudio y los objetivos específicos 2 y 3 delimitados para este proyecto de investigación, tal y como hemos mostrado en la introducción y en el Capítulo 4, los cuales son:

- Observar y conocer los planteamientos didácticos de la enseñanza de lenguas en contextos transfronterizos identificando las percepciones del profesorado y del alumnado del Estado de Acre – Brasil respecto a la atención a la dimensión plurilingüe en la enseñanza de lenguas.
- Identificar en los documentos oficiales curriculares del Estado de Acre – Brasil los elementos relacionados con la dimensión plurilingüe de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Por un lado, hemos indagado en los planteamientos didácticos que se llevan a cabo en el aula de lenguas en el contexto transfronterizo. Dichos planteamientos se expresan a través de comunicaciones textuales de los sujetos implicados: profesorado y alumnado con una mirada de la observadora que, como hemos señalado, adopta una figura neutral no interfiriendo en sus concepciones con respecto a las prácticas que se llevan a cabo en el contexto del aula de lenguas en las escuelas de frontera. Es pues, el contenido de estas comunicaciones textuales el que consideramos encierra los datos relevantes para poder identificar las percepciones de los agentes implicados en el aula con respecto a la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas.

Por otro lado, hemos indagado en los documentos oficiales curriculares del Estado de Acre – Brasil con el propósito igualmente de identificar aquellos elementos relacionados con la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas recogidos en las directrices curriculares de ELE propias de este contexto transfronterizo.

Se trata de conocer si las percepciones de los agentes y las instrucciones curriculares atienden a los elementos de la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas. La confluencia entre ambos así como las ausencias identificadas nos revelará si el contexto transfronterizo reúne condiciones potenciales para integrar una dimensión plurilingüe en la educación lingüística, lo que contribuiría a la mejora de los aprendizajes de lenguas.

6.1. De los planteamientos didácticos en el aula de lenguas a las percepciones del profesorado y del alumnado con respecto a la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas

Tras las operaciones de organización y presentación de los datos, descritas en el Capítulo 5 de esta Tesis Doctoral, procedemos a realizar las operaciones subsecuentes del análisis identificando en las comunicaciones textuales aquellos indicadores desde los cuales podamos inferir los elementos que conforman las percepciones de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula del contexto transfronterizo del Estado de Acre. Para ello, tomamos todas las comunicaciones textuales que se refieran a planteamientos didácticos para el aula de lenguas. Éstas las agrupamos a su vez en torno a nuestras categorías y subcategorías de análisis, a saber:

- *la Gestión de la comunicación en el aula*: gestión de la interacción, gestión de los malentendidos, gestión de la mediación y gestión de la negociación
- *la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales*: gestión de la diversidad lingüística, gestión de la diversidad cultural, gestión de actitudes hacia la diversidad y gestión del contexto diverso y plural.
- *la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas*: gestión de la motivación, gestión del aprendizaje consciente, gestión del aprendizaje autónomo, gestión de la colaboración.

Un análisis más pormenorizado de estas comunicaciones textuales agrupadas bajo cada una de estas categorías y subcategorías nos permitirá identificar indicadores. Estos indicadores son el resultado de un proceso de reformulación que se realiza mediante la homogeneización de las acciones contenidas en el planteamiento didáctico formulado por los informantes y la propuesta por parte de la investigadora de un enunciado que comienza por un verbo en infinitivo. Estos indicadores, a su vez, se han agrupado por proximidad temática, dando lugar al elemento que conforma las percepciones de los

agentes -profesorado, alumnado y observadora- que participan en el aula de lenguas del contexto transfronterizo del Estado de Acre.

Procedemos a presentar el análisis e interpretación de los datos conforme a cada una de las categorías de análisis.

6.1.1. La Gestión de la comunicación en el aula

La categoría de análisis *Gestión de la comunicación en el aula* da cuenta de la estrategia didáctica que el profesor desarrolla en un contexto de aula, marcado por la diversidad lingüístico-cultural, para promover la interacción y la comunicación entre los participantes.

Con el propósito de conocer las percepciones del profesorado y alumnado implicados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre respecto a la atención a la dimensión plurilingüe, procedemos a identificar en sus manifestaciones textuales aquellos indicadores que dan cuenta de cómo gestionan la comunicación en el aula, los cuales nos permitirán conocer los elementos que conforman sus percepciones.

6.1.1.1. La Gestión de la interacción

Los profesores declaran que utilizan en el aula el diálogo como una práctica imprescindible y constante que se inicia al principio del año lectivo y es reforzada continuamente para acercarse y conocer más a fondo a sus estudiantes, para resolver problemas de aula y para que ellos aprendan a dialogar con sus compañeros dentro y fuera del aula en convivencia con la familia y en contextos sociales más amplios.

Siempre pienso que *hablar es la mejor forma de llegar al alumno*. Porque en el momento de *hablar tú conoces el lenguaje diario de todos*. Entonces... es la forma más fácil de interactuar. [GCA/E2/2]

Para que no pueda suceder eso es el diálogo, es la conversación, pues que realizamos al inicio de clase, nos conocemos, nos contamos, nos conocemos a manera particular muy a fondo con los estudiantes. Entonces... y otra *es conversando, hablando, reflexionando en clase* sobre temas muy importantes, sobre los valores. [GCA/E36/25]

Bueno... la tarea fundamental que versamos es *entablar una comunicación entre los estudiantes y estudiantes y profesor y estudiantes*. Entonces... nos comunicamos a diario y tratamos de poder solucionar conflictos, problemas en el aula a través de la comunicación... También *es importante saber escucharles y a través de eso recurrir a un diálogo continuo, permanente*. [GCA/GFP2/28]

Que tengan mejores relaciones entre sus compañeros y pues... que sepan solucionar conflictos y... en la familia también que... sepa impartir, sepa impartir estos conocimientos de diálogo, de convivencia, comunicación en el hogar, porque a partir de eso ellos vienen... también la familia es parte de la educación de sus hijos, tanto padres como hermanos. Eso es muy importante que también así *si aquí aprendemos comunicarnos*, pues en un aula con una treintena de estudiantes... *y afuera aprendemos mucho mejor, pues tratamos de crear un ambiente pacífico, calmado, aliviado en el marco del diálogo.* [GCA/GFP2/30]

Los estudiantes perciben igualmente que se fomenta el diálogo en el aula. Se trata de situaciones en las cuales el profesorado se dedica a calmarlos mostrando la importancia del respeto por los compañeros. Los alumnos valoran como importante este momento de interacción entre profesor-alumno, incluso consideran más atractivas las clases de aquellos profesores que son más abiertos y priman el diálogo, lo que influye en su motivación para el aprendizaje de lenguas.

Mostrando que eso no es cierto... hablando que debe haber el respeto. Reprendiendo mismo. [GCA/GFA4/46]

Actúa de forma calmada para resolver el problema que acaba de provocarse. Trata de ver seriamente, calmadamente... *dialogando con ellos, tranquilizándolos para que puedan expresarse de forma pacífica.* [GCA/GFA8/51]

Ella no solo explica sino que *también nos escucha. Me gusta más por eso, porque hay una interacción entre ella y los alumnos. No es solo llegar y explicarnos, decirnos todo y quedarnos mirándola... es también decir lo que comprendemos, lo que queremos, lo que sabemos y ella intenta ayudarnos.* [GCA/GFA1/34]

Por otro lado, declaran que falta un poco más de actitud en este sentido por parte de algunos profesores y afirman que sienten la necesidad de una mayor interacción entre profesores y alumnos.

Realmente. Una interacción entre el profesor y el alumno. Falta. [GCA/GFA3/43]

La profesora de portugués e inglés *cada vez más interactúa con nosotros... si la de español hiciera lo mismo creo que aprenderíamos cada vez más y tendríamos más interés....* [GCA/GFA1/35]

Desde la perspectiva de la observadora se percibe que algunos profesores promueven el diálogo en el aula a través de dar a conocer las conductas apropiadas para crear un clima de concordia en el aula, para presentar la programación de lo que van hacer durante el año, buscando aproximarse a ellos para ganar su confianza y respeto interesándose por su vida particular.

Tras la presentación de la profesora, *ella entabla un diálogo con sus alumnos y les dice como debe ser el trato durante todo el año. Les dice que quiere que se lleven muy bien entre profesora y alumnos y entre los propios alumnos.* Incluso les comenta que en el caso de que surja algún conflicto que intentarán solucionar en el aula y en último caso es que llevarán el problema a la dirección de la escuela. [GCA/IOE4/52]

Tras la explicación, ella se dirige al grupo y les va comentando las cosas que posiblemente harán durante el año lectivo. *Les dicen: _ Les voy a hablar y en seguida les daré la*

oportunidad para que hablen, quiero saber que les parecen. [GCA/IOI1/57]

Al final de cada explicación la profesora se desconecta del tema y del aula y *va interactuando con los alumnos. Les pregunta de temas particulares, de asuntos de deportes, de películas. Ellos en igual medida interactúan*, hablan de temas muy afines como si profesores y alumnos están a par de lo hace cada uno. [GCA/IOP12/58]

Igualmente, encontramos en los datos indicadores que nos muestran planteamientos orientados al trabajo en grupo. Esta forma de trabajar, desde la perspectiva del profesorado, tiene como finalidad la interacción o la comunicación en el aula, así como el desarrollo de valores humanos en sus estudiantes. Para ellos, un ambiente en el que los alumnos se lleven bien, estén unidos, es más propicio para fomentar la comunicación. Además, cuando se trabaja colectivamente el resultado es mucho más satisfactorio que cuando se trabaja individualmente.

Y... ya has observado mis clases. Estos alumnos del sexto año, los más menores dan mucho trabajo, son muy agitados. Y *buscamos realizar actividades las cuales ellos trabajan en grupos, socializarlos para que no entren en conflictos entre ellos mismos.* [GCA/E28/68]

Trabajamos en la sala de clase, *trabajos en grupos, insertarlos en el grupo para diversificar, para promover la interacción entre ellos en el aula.* [GCA/E29/69]

Por eso *busco hacer más actividades en grupos para que no tengan confrontos entre ellos.* [GCA/E28/67]

Ellos trabajan mucho en “panelinhas” no quieren trabajar en grupos... entonces les digo que vamos hacer diferente, *creo grupos con numeración intercalada*. A veces funciona, a veces no funciona en algunos grupos de alumnos y tenemos que respetar, a pesar de que ellos interactúan para intentar solucionar. [GCA/E11/66]

... me gustaba mucho trabajar en grupo con los alumnos para que vinieran tener una mejor unión, para que vinieran aprender de la mejor manera posible. Y a través del trabajo en grupo conseguí alcanzar el objetivo mayor... porque individualmente es difícil. Pero... cuando tú comienzas a trabajar en grupo con toda el aula, intentando pronunciar con toda el aula, tú consigues trabajar mejor. Mejor que individualmente. [GCA/E1/62]

Los datos procedentes de los informes de observación dan cuenta de que existen unas prácticas orientadas al trabajo en equipo, al compañerismo y a la solidaridad donde se colabora y se comparte informaciones con los demás, sobre todo en aquellos casos en los que se encuentra en el aula un alumno con movilidad reducida o alguna otra discapacidad.

Terminada la lectura y discusión del texto, *ella anima a los alumnos a formar grupos pidiendo la colaboración de todos del grupo.* [GCA/IOI1/83]

Tras finalizar esta primera parte de la clase ella recuerda a los alumnos que ellos tienen de presentar una tarea que se quedó pendiente en la clase anterior. Los alumnos dicen que no han podido concluir por lo que *ella los orienta a formar parejas para trabajar en equipo.* [GCA/IOP21/91]

Unos cuantos alumnos indican que todavía no han terminado la tarea. En este instante *el profesor pide a los que ya han concluido para colaborar con los compañeros*. Les orienta como ayudar a sus colegas. [GCA/IOE35/81]

... además del profesor, *otros alumnos que están cooperando con el estudiante*. En realidad ellos ayudan al chico a apoyarse en la mesa y le ayudan sacando el cuaderno de dentro de la mochila dado a su reducida movilidad. [GCA/IOP5/86]

En las manifestaciones de los agentes también encontramos indicios de que el profesorado realiza el debate y la argumentación en el aula con la finalidad de promover la comunicación en el aula.

Según manifiestan los docentes, al proponer la realización de debates en el aula, buscan que sus alumnos se expresen mejor (desarrollar destrezas lingüísticas); desarrollen una capacidad imaginativa, creativa y perder el miedo de expresarse en público; participen más de las clases y también para verificar si están asimilando el contenido y adquiriendo más conocimiento; para que se posicionen críticamente, argumenten y defiendan sus opiniones.

Creo que *para aumentar su repertorio lingüístico, expresarse mejor, utilizar... comenzar a utilizar la oralidad con más formalidad*. [GCA/GFP1/96]

Espero que mi alumno *sea capaz de opinar sin miedo*, perder el miedo de hablar. Por ejemplo: presentar un trabajo delante de sus compañeros, *saber pronunciar, dar opinión sin miedo*, ¿lo entiendes? Perder ese miedo porque más adelante él será un profesional que dará palestras, entrevistar... Entonces él necesita perder ese miedo. [GCA/GFP3/107]

Hay muchos alumnos que entran callado y salen callado. Si tú incentivas, promueves un debate, una discusión... una cosa que le llame la atención, él finalmente acaba hablando. *Eso es bueno*. A veces hay alumnos que está callado y cuando habla se expresa bien [...] pero *en una discusión él se abre... él se siente más a gusto y es el momento de evaluar si él está o no aprendiendo*. [GCA/GFP1/97]

Es que nosotros profesores *estamos buscando que ellos puedan opinar... puedan brindar sus ideas y sepan defender su posición*. Entonces... ellos tienen un conocimiento que lo han captado, lo han aprendido y pues *tienen que saber fundamentar, para poder explicar*. Entonces hay una posición que defender, explicar, aclarar y pues asimismo respetar la idea de quien está hablando o quien le está escuchando. [GCA/GFP2/101]

La idea es principalmente esta, para que *él tenga una postura frente a la sociedad, que sea crítico, para que él sepa debatir y defender su propia opinión*. [GCA/GFP3/102]

Es *buscar el consenso, el acuerdo porque dentro de la discrepancia se pueden llegar a un consenso, a un acuerdo*. Porque si no hay debate cada uno tendrá una unidad diferente y generar conflictos, problemas. Entonces, para conversar se van entendiendo y van a llegar a un punto de acuerdo. [GCA/GFP4/113]

Los datos también dan cuenta de que los docentes entienden que es su papel y su deber formar estudiantes más conscientes y críticos capaces de garantizar la participación social y ciudadana.

Es deber del profesor convertirlos en ciudadanos críticos. [GCA/GFP3/105]

Convertir los alumnos más críticos. Que piensen, razonen, de sus opiniones. Sepan... [GCA/GFP4/112]

Creo que principalmente dar una base. Nuestro papel es direccionar, dar base, para que mañana él tenga la autonomía en su pensamiento. Eso en el proceso crítico... pero para que uno sepa donde llegar. [GCA/GFP4/115]

Los datos procedentes de los grupos focales con el alumnado, nos muestran que los estudiantes conciben la práctica del debate y la argumentación como un acto de comunicación que les permite desarrollar la confianza a la hora de expresarse oralmente y promover la interacción entre todos en el aula; estar más motivados e interesados en aprender; asimismo, les permite expresar y apreciar distintas opiniones y aprender con/de otros.

Para los estudiantes, la promoción del debate y de la argumentación es importante porque les permite interactuar con todos en el aula adquiriendo mayor seguridad a la hora de expresarse. Según manifiestan los estudiantes, existe un mayor interés de su parte por las prácticas que se realizan en el aula en las cuales ellos interactúan a través del debate porque les parecen clases más dinámicas y más divertidas.

Sí. Es bueno porque todos los alumnos interactúan... [GCA/GFA2/123]

En esta cuestión del debate me parece importante porque algunos alumnos tienen dificultades, ya sea por la timidez o por quizá pronunciar una palabra errada y los demás se ríen. Hay la interacción, todos se interactúan y es una forma amigable también. De ahí él va perdiendo la timidez. [GCA/GFA3/136]

Y también la clase se queda aún más interesante y nosotros aprendemos más porque en mi opinión simplemente escribir en la pizarra, en el cuaderno y aquella actividad allí hasta desanima el alumno que a veces ni consigue aprender bien... ya el debate... Ah, profesora, creo que eso es así... de ahí vamos debatiendo y conociendo aun más... [GCA/GFA6/147]

Asimismo, los datos dan cuenta que el alumnado entiende la práctica del debate como una herramienta educativa la cual potencia el intercambio de informaciones. Para ellos, este proceso es importante porque en la medida que aprenden también contribuyen en el aprendizaje de sus compañeros, les permite un mayor desarrollo de unas habilidades lingüísticas para comunicarse de forma más exitosa, así como desenvolverse y actuar en el medio social.

Es más una forma de aprendizaje porque yo puedo saber alguna que ella no sabe y ella ya puede saber una cosa que yo no lo sé. Ella expone su opinión y yo: Ah... no sabía de eso. Ahora lo sé. Así puedo exponer mi opinión y ella aprender también. [GCA/GFA6/146]

Y ya que cada uno piensa diferente... puedo saber de cosas que ella no sepa, entonces ella puede aprender lo que sé... es así... vamos inspirando conocimiento y lo que sé ella puede aprender y lo que ella sabe puedo aprender. Ir evolucionando. [GCA/GFA5/143]

De una forma que podemos *aprender con otras personas. Para que podamos debatir entre nosotros... pensar y ver si estamos correctos.* [GCA/GFA3/131]

Porque la escuela no va servir solo para formar nuestro conocimiento, ella *va a servir para formarnos como ciudadanos.* [GCA/GFA3/135]

Los datos provenientes de los informes de observación, también evidencian algunas situaciones en el aula en las que se promueve el debate y la argumentación. Son situaciones en las que el profesorado pide a sus estudiantes debatir entre los compañeros, expresar sus puntos de vista, dar sus opiniones, argumentar y razonar respuestas.

Al dar inicio a la práctica de exposición oral *el profesor convoca a un estudiante y le pide que se ponga delante de sus compañeros y explique cuál es su opinión sobre el tema. Él añade que los demás compañeros pueden opinar sobre las exposiciones de los colegas.* [GCA/IOE14/160]

Le pregunta el porqué, le pide un posicionamiento, una justificativa por la elección de una de las respuestas de múltiple elección. Después de discutir entre todos en el aula él dice cual es la opción correcta. [GCA/IOE22/161]

El profesor *le dice: _Quiero que argumentes tu respuesta. No es solo decir es esta, sino que tienes de explicar el por qué.* [GCA/IOE24/162]

Igualmente, encontramos en los datos indicios que dan cuenta de situaciones en las que se evidencia el desarrollo del aprecio, de la admiración y consideración por el otro, lo que potencia valoraciones positivas respecto a la calidad de alguien y valoraciones ponderadas sobre otros. Esto pone de manifiesto que, en aquellas situaciones de comunicación en el aula, el profesorado busca desarrollar en su alumnado unas actitudes de aprecio, admiración y consideración por el otro. En estas situaciones resaltan la importancia del respeto por las diferencias y de considerar las limitaciones de cada uno para una buena convivencia.

Sí. Generalmente utilizo ejemplos. Les digo así: Sois brasileños y si fuesen a estudiar en Perú o en Bolivia y que en nuestro idioma hay palabras que tienen otros significados diferentes del español y que del español al portugués tienen otro significado... *_os gustaría que les hicieran bromas, chistes... Ellos dicen que no. Entonces les digo que es exactamente eso, que tienen que sentir en la piel lo que el colega está sintiendo. No se puede menospreciarlo porque tiene otra nacionalidad, pertenece a otro país.* [GCA/E31/177]

Nosotros, los docentes... *estamos los docentes en la total y completa... trabajo de que los estudiantes se lleven mutuamente... ambos. Sean varones, mujeres. Ambos se lleven bien. Estén en un clima tranquilo, de cordialidad y que no hay ningún tipo de pleitos. Y nosotros estamos en el día a día hablándoles de los valores... del respeto más que todo.* [GCA/E37/179]

En primer lugar siempre debe dedicar unos cinco minutos de tutoría... *hacer recordar que es importante el respeto entre nosotros, porque con el respeto y estimación que tenemos unos a otros, esto va a permitir que exista buena convivencia y eso siempre... mientras uno sea profesor no tiene que cansarse de decirles.* [GCA/E35/178]

Explicando para ellos que cada uno tiene su tiempo de aprendizaje que los que terminan más rápido tienen más facilidades de aprender el contenido y otros no. Entonces hay que colaborar con estos que están en déficit de aprendizaje. [GCA/E26/176]

En cuanto a los datos procedentes de los grupos focales con el alumnado, no hemos encontrado manifestaciones que den cuenta de situaciones en las que los estudiantes muestran aprecio, admiración y consideración por sus compañeros. Si bien, los datos revelan que existe una concienciación de los estudiantes por la necesidad del respeto hacia el profesor.

Es que tenemos de tener el respeto por el profesor también. Porque él está dentro del aula para enseñar no está para que le hagan bromas. [GCA/GFA5/181]

Los datos emanados de los informes de observaciones revelan que el profesorado plantea unas situaciones en el aula las cuales están orientadas a favorecer la consideración por el otro y el aprecio por los demás.

El segundo alumno concluye su exposición, toma su asiento sin dar las gracias. El profesor le ordena regresar al frente y le dice: _ Nosotros le hemos escuchado con toda atención mientras exponías tu punto de vista, entonces como mínimo deberías darnos las gracias por haberte escuchado. El chico se muestra muy avergonzado y le dice: _ Gracias compañeros, gracias profesor, gracias licenciada. [GCA/IOE8/182]

El profesor pone énfasis al decir que a la hora de realizar una exposición oral es considerar que hay un otro que te escucha y que merece nuestro respeto. [GCA/IOE8/183]

El profesor le interrumpe diciendo: _ Empiezas saludando y pidiendo permiso y concluye dando las gracias porque eso implica tener al otro en cuenta. [GCA/IOE9/184]

De igual modo, hay situaciones en las que el docente interviene en el momento del conflicto y promueve una reflexión resaltando la importancia del respeto por los demás y de la necesidad de ponerse en el lugar del otro para que se construya un ambiente favorable de convivencia. Asimismo, se percibe que el profesorado busca que los estudiantes valoren positivamente el desempeño de sus compañeros de aula y puedan reconocer sus méritos.

Mientras el alumno sigue con su presentación otros alumnos conversan en el aula. El profesor interrumpe la presentación del chico y dice a los demás que este momento no es para conversar, les dice que es un momento en el que deben apoyarse mutuamente. Se dirige hacia los chicos que están al fondo del aula y les pregunta si a ellos les gustaría estar allí delante de todos del aula y nadie hacerles caso. Les dice: _ Es necesario respetar a los demás. Y sigue diciendo: _ Se pongan en su lugar y verás que así con la actitud de respeto él va a sentirse más seguro y más tranquilo. Los chicos se callan y parecen estar avergonzados. [GCA/IOE30/186]

Después de unas cuantas orientaciones los alumnos siguen con las presentaciones. Y al finalizar cada una de ellas el profesor anima a los demás a aplaudir al compañero. [GCA/IOE30/187]

La profesora invita a una chica a leer su texto, una pequeña fábula. La alumna se pone delante de todos y lee el texto. Tras concluir la lectura la docente se les anima a sus compañeros a aplaudir la chica. [GCA/IOP11/188]

La profesora se molesta con tanto ruido y les pide para hacer silencio. Ella comenta: *_ Que por favor se callen porque los colegas que están presentando merecen nuestro respeto y al final de cada presentación ella incentiva a que los estudiantes aplaudan a sus compañeros que están delante presentando.* [GCA/IOP21/189]

Otros elementos que se han identificado tras el análisis de los datos dan cuenta de situaciones en las que se fomenta el desarrollo de la confianza entre profesor y alumnos y entre el propio alumnado. Se percibe que los profesores apuestan por la conversación franca entre docentes y discentes, para crear el vínculo de confianza, dejando claro su papel de facilitador. También realizan prácticas haciendo uso de juegos que contribuyen a la interacción, brindando amistad y dispensando atención a cada uno de sus alumnos.

Primero me coloco... Así... *hago de todo para ganar la confianza de ellos, ¿no lo es? Siempre les digo que el profesor no es un perseguidor, no es un enemigo sino un amigo que está allí para ayudar.* [GCA/E8/190]

Siempre digo para mis alumnos vine aquí para aprender y de cierto modo reestructurar u organizar lo que ellos saben... porque nosotros somos solo el puente... el conocimiento son ellos que buscan. Porque si tú quieres enseñar pero si el alumno no quiere aprender no va. *La primera postura que tengo con mis alumnos: siendo este puente, quiero convertirme en amiga...* Buscar siempre de ellos, ser amiga de ellos, “parceira”, sin perder la autonomía. [GCA/E21/194]

Entonces... mi postura en el aula... intento hacer al máximo... *hago unas bromas, juegos... intento interactuar con ellos para ganar la confianza de ellos y para que ellos vean que el profesor no es un perseguidor, un profesor muy exigente, sino un amigo que está allí para ayudarlos.* [GCA/E8/191]

Igualmente, los datos evidencian que para alcanzar una relación de confianza los profesores consideran esencial escuchar, comprender e incentivar a los estudiantes.

Creo que, esta es mi visión, *intento comprenderlos, saber qué está pasando, busco entenderlos...* Pero creo que el profesor, además de planear y portar *en su papel de profesor él necesita comprender sus alumnos.* Hay alumnos que no están bien... nosotros tenemos una conversa, intenta orientar, ayudar... y veo así que el profesor tiene que convertirse en un compañero del alumno, un amigo en el que él pueda confiar y... no ser autoritario. [GCA/E11/192]

Explicar a los estudiantes que, digamos, si a un principio no puede pronunciar muy bien que es normal es algo cotidiano, es algo normal, que el inglés por ejemplo se da inicios así como los pasitos de bebés, siempre tropezándonos, siempre equivocándonos y que eso es algo normal, no es algo que no se pueda hacer. Entonces... los chicos entienden. *Explicarles y practicarles con bastante confianza de que se suelten para poder superar.* [GCA/E34/196]

En cuanto a los datos procedentes de los grupos focales con el alumnado solamente hemos encontrado una referencia concerniente a la promoción de la confianza. Para los estudiantes es importante establecer una relación de confianza entre docente y discentes porque se sienten más seguros y más motivados para participar en el aula.

Es que existe la cuestión... *cuando ya tenemos confianza con el profesor conversamos y decimos: _ No profesor... no quiero así, no estoy comprendiendo...* Ahora hay otras que no tenemos esta interacción... [GCA/GFA1/197]

Los datos procedentes de los informes de observaciones muestran que el profesorado plantea situaciones donde se busca desarrollar confianza. En estas situaciones se percibe que los docentes dispensan un buen trato a los estudiantes, realizan bromas, emiten elogios, entre otros.

La profesora es muy amable, *se dirige a sus alumnos con un trato muy personal y amable. Se nota que la docente y los discentes han establecido una relación amistosa, se llevan muy bien.* [GCA/IOP1/204]

Se le nota en la profesora, tanto en la expresión facial como corporal, que comparte los mismos rasgos de sus estudiantes. Ella imita exactamente a sus alumnos y *ellos demuestran una cara de satisfacción cada vez que ella se aproxima para tocarles las manos.* [GCA/IOP2/205]

El profesor *se presenta en sus clases siempre muy amable. Busca abrir un diálogo con los estudiantes y dirige su mirada a un estudiante y otro y luego les dice un chiste o un elogio.* [GCA/IOE19/202]

No obstante, los datos también dan cuenta de que existen algunas situaciones en las que los docentes se muestran muy duros y poco o nada cercanos a los estudiantes. En estas circunstancias se percibe que hay un distanciamiento entre profesor y alumnos.

Se nota claramente que *se trata de un profesor nada cercano porque los alumnos se ponen muy serios y ordenan los muebles no muy satisfechos.* [GCA/IOE3/199]

El temor de los alumnos se hacía evidente y unos cuchicheaban con otros. Se pusieron a trabajar en total silencio y atención. [GCA/IOE12/200]

Como resultado del proceso de análisis, identificamos los siguientes indicadores que dan cuenta de la interacción para la gestión de la comunicación en el aula los cuales agrupamos bajo la perspectiva del profesorado, alumnado y observadora y presentamos en la Tabla 13. Recogemos igualmente en la tabla los elementos que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA	
La gestión de la interacción	
INDICADORES	
Profesorado	Acercarse a los estudiantes, conocerlos más a fondo Resolver problemas del aula Aprender a dialogar Facilitar la interacción Evitar y solucionar los conflictos Construir la convivencia entre los alumnos Desarrollar valores humanos Expresar mejor Desarrollar una capacidad imaginativa, creativa Perder el miedo de expresarse en público; Participar más de las clases Verificar si están aprendiendo Posicionarse críticamente Argumentar y defender opiniones Formar alumnos más críticos y más autónomos Construir un ambiente favorable a la convivencia Inculcar valores humanos

	Utilizar un lenguaje más cercano Dispensar ayuda Brindar su amistad Escuchar, comprender e incentivar a sus alumnos
Alumnado	Contribuir para que estén más motivados Aproximar profesores y alumnos Calmar a los estudiantes Fomentar más el diálogo en el aula Generar mayor confianza al hablar Promover mayor interacción Motivar e interesarse para aprender Expresar y apreciar las opiniones Aprender con otros Apreciar al profesor Promocionar mayor libertad y más participación
Observadora	Definir reglas para el contrato pedagógico Ganar la confianza y el respeto del alumno Conocer mejor a los estudiantes Tomar decisiones sobre las actividades que se realizarán en el aula Promocionar el compañerismo y solidaridad Fomentar el trabajo en equipo y acciones diarias Argumentar y defender opiniones, participar y exponer sus ideas Construir un ambiente favorable a la convivencia Estimular al alumnado a dispensar buen trato, elogiar, valorar y agradecer a otros Dispensar buen trato Emitir elogios Establecer una relación más cercana (Existe distanciamiento entre profesores y alumnos)
ELEMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la cohesión del grupo • Promoción de la cooperación • Promoción del debate y la argumentación • Desarrollo del aprecio, la admiración y consideración por el otro • Desarrollo de la confianza mutua 	

Tabla 13. Indicadores y elementos que dan cuenta de la interacción para la Gestión de la comunicación en el aula

Con respecto al **desarrollo de la cohesión de grupo**, se percibe en las manifestaciones de los agentes que se concibe desde dos perspectivas: una situada en el ámbito pedagógico y otra en el ámbito social.

En cuanto a la perspectiva pedagógica, se plantea en la percepción de los docentes y discentes para tomar decisiones sobre las actividades que realizarán en el aula y para que las clases sean más atractivas. De ello, podemos interpretar que estos aspectos se aproximan a la pedagogía democrática de Freire (1997) y Freinet (1978) quienes consideran importante una formación activa del alumnado desarrollando la participación democrática en las acciones que ocurren en el aula, permitiéndole ser más comunicativo y más crítico.

En cambio, desde una perspectiva social, se plantea el fomento del diálogo para evitar y solucionar los conflictos y para aproximar a alumnos y profesores, en un marco de confianza y respeto. En este sentido, interpretamos que la práctica del diálogo constituye un modelo de actuación para la paz, fortaleciendo las relaciones interpersonales entre los propios estudiantes y entre el profesorado y alumnado.

De esta forma, el diálogo que se fomenta en el aula se concibe, desde la perspectiva de los docentes y discentes, como una herramienta que contribuya al desarrollo de la cohesión del grupo, elemento esencial para la creación de vínculos entre los individuos, para fortalecer las relaciones y mejorar la convivencia. Encontramos en este elemento puntos de confluencia con el desarrollo de la educación plurilingüe planteada en los documentos europeos, como el Libro Blanco – Consejo de Europa (2008) y en Beacco y Byram (2007) en los cuales se conciben el diálogo como un proceso que se consolida en un marco de confianza, respeto y tolerancia para evitar los conflictos en sociedades plurales.

Con respecto a la **promoción de la cooperación**, se percibe en las manifestaciones de los agentes que el profesorado fomenta el trabajo en grupo en el aula con la finalidad de promocionar el aprendizaje y desarrollar unas actitudes más humanas en los estudiantes, por lo que interpretamos que se orienta hacia dos perspectivas: una dimensión social y una dimensión intelectual.

Desde la perspectiva social, se fomenta el trabajo en equipo en el aula con la finalidad de evitar y solucionar los conflictos, para mejorar la convivencia entre el alumnado, por lo que percibimos una aproximación a una educación en valores tal y como se plantea en Europea-Eurydice (2012) sobre la educación para la ciudadanía europea. Desde la perspectiva intelectual se perfila como competencia esencial y fundamental para realizar trabajos en equipos, para favorecer la interacción y el aprendizaje.

Es a través del trabajo en grupo, como los profesores gestionan la comunicación en el aula concibiéndolo como un valor ineludible al ser humano y también como una herramienta favorable para promover la cooperación.

Apreciamos en estas concepciones puntos de confluencia con la educación plurilingüe, como es el concepto de cohesión social, apoyo mutuo y la capacidad para

vivir juntos (Beacco y Byram, 2007). Asimismo, según mencionan Carreras *et al* (2006), la cooperación es uno de los pilares de la educación en valores y su fomento es esencial en la disipación de los contravalores.

Con respecto a la **Promoción del debate y la argumentación**, se percibe que el profesorado se orienta hacia dos perspectivas: una orientada al desarrollo de unas capacidades cognitivas y la otra orientada al desarrollo de unas habilidades sociales.

En cuanto a la primera perspectiva, el debate y la argumentación se perfila como estrategia esencial para favorecer el desarrollo de destrezas lingüísticas permitiendo al alumnado mayor autonomía en sus habilidades lingüístico-discursivas y unas capacidades para formular razonamientos lógicos, que le permita guiarse por la razón y alcanzar un mayor grado de creatividad. En cuanto a la segunda perspectiva, el debate y la argumentación se caracterizan como estrategia esencial para garantizar una mejor actuación en el medio social y relacionarse de forma exitosa con los demás.

Encontramos en estas percepciones puntos de confluencia con la educación plurilingüe que considera el debate y la argumentación esenciales en la formación de un espíritu crítico en los individuos. Además, se relaciona con la capacidad para expresarse libremente y de forma equilibrada en la(s) diferente(s) lengua(s) que componen el repertorio lingüístico-cultural del individuo permitiéndole mayor apertura hacia las lenguas y culturas así como un incremento en el conocimiento sobre ellas (Candelier *et al*; 2008; Beacco y Byram, 2007 y MCERL, 2002).

Con respecto al **desarrollo del aprecio, la admiración y consideración por el otro**, se evidencia en las manifestaciones del profesorado cuando éste fomenta el respeto/estima por las lenguas, culturas y personas para que su alumnado sea más exitoso en situaciones de interacción y mejore su relación con los demás. De ello interpretamos que el docente se sitúa en dos perspectivas: una pedagógica y una más social.

Desde la perspectiva pedagógica el docente busca desarrollar en el aula unas capacidades las cuales permitan al alumnado apreciar y valorar positivamente el esfuerzo de cada uno de sus compañeros. Desde la perspectiva social se fomentan unos valores que favorecen el aprecio por las diferencias contribuyendo a que el ambiente del aula sea más inclusivo.

En las percepciones del alumnado no se han encontrado datos significativos que revelen si se plantean en el aula unas situaciones orientadas hacia la apreciación del valor propio y del ajeno. Si bien, los estudiantes presentan una consideración positiva hacia los docentes.

Tanto el respeto por las diferencias y por la diversidad lingüística, cultural como el respeto y consideración por el otro son elementos que subyacen a la educación plurilingüe y son considerados recursos necesarios e importantes dentro de los enfoques plurales tal y como lo plantea Candelier *et al* (2008). Igualmente, señala Mantilla y Sánchez (2007) que reconocer las diferencias es, una forma de “reaccionar ante la idea de homogenización cultural” y, a la vez, es una actitud de defensa a la libertad cultural (p. 499).

Con respecto al **desarrollo de la confianza mutua**, los indicadores nos muestran que existen unas situaciones que dificultan su desarrollo en el aula, lo que nos lleva a interpretar que el profesorado se sitúa en dos perspectivas: una humanística y una más autoritaria.

La confianza desde una perspectiva humanística implicaría un rol del docente más participativo y colaborativo buscando establecer una relación interactiva para favorecer la autoestima y la confianza mutua como lo plantean Otero y Pérez (2007). Para estos autores, la confianza contribuye al compañerismo y solidaridad y al desarrollo de la dimensión afectiva del alumnado, elementos que cuando se desarrollan en el aula contribuyen a la prevención y solución de conflictos y a que el aprendizaje sea más exitoso.

La confianza en una perspectiva autoritaria implicaría situaciones en las que el profesor ejerce un papel más autoritario, impone barreras dificultando la aproximación y comunicación entre docentes y discentes, buscando dominar la situación en el aula.

En la educación plurilingüe la confianza se relaciona con una actitud más abierta y más democrática lo que contribuye a la aproximación y una mejor convivencia entre los individuos.

6.1.1.2. La Gestión de los malentendidos

El análisis de los datos nos ha permitido observar que el profesorado de lenguas gestiona los malentendidos a través del análisis y reflexión de aquellas situaciones en las que se presentan conflictos que afectan a la comprensión.

Los profesores realizan una intervención en el aula en el momento que surgen los conflictos relacionados con el empleo inapropiado de una palabra o expresión en la lengua extranjera. Buscan analizar estos errores promoviendo un debate con todos en el aula enfatizando la necesidad de saber adecuar el habla de acuerdo con el lugar y el momento y mostrando que existen diferencias lingüístico-culturales y que es importante respetarlas.

Cuando aparecen estos problemas... *tienes que explicar en el momento, cómo lo es... cómo funciona...* Sería de esa forma. Un ejemplo... alguien bromeó con el otro porque no supo pronunciar la palabra de forma correcta... hablamos, conversamos con ellos... la importancia... que es una lengua como cualquier otra y que es una forma de comunicarse y que ellos lo hacen mal en el momento en el que hacen burla del otro... *_Ah... boliviano... Ah, peruano... tiene de vivir allá (reproduce el habla de los estudiantes). Escuchamos mucho eso aquí. [GCA/E3/206]*

Inclusive, hace poco, en el séptimo año B (séptimo de primario) tenemos un alumno boliviano y él estaba leyendo un texto y como él utiliza el español de él en el aula, el portuñol, él presenta mucho el *sotaque* del castellano. Entonces él necesita todavía avanzar mucho para llegar a la lengua portuguesa a la perfección. Entonces, a veces, los alumnos se ríen cuando él está leyendo, y cuando él termina *inmediatamente hago la intervención...* así que ya ha mejorado mucho en relación al inicio del año. **[GCA/E31/217]**

En lo que se refiere a la lengua, siempre hay una burla u otra, pero... *¿cómo te puedo explicar?... _Profesora, pero... hablo eso en mi día a día. Le digo: es verdad. Pero tú tienes que saber utilizar de acuerdo con el local... y aquí no es el local. [GCA/E25//216]*

Pero yo *paro y llevo a la pizarra y hago una socialización... debatiendo con ellos...* Mira esta palabra que hablaron, vamos leer otra vez... la puntuación... y voy a la pizarra junto con todos ellos. Les digo: *_ Mira... el colega leyó así pero no pueden hacer de esta manera, vamos intentar mejorar... estamos llevando siempre a la pizarra para que todos participen y ellos den su opinión. Generalmente así. [GCA/E6/211]*

La cultura es totalmente diferente, entonces ellos extrañan mucho, se ríen y dicen: *Ah, qué cosa fea... Ah, eso no está cierto... Eso no es así... Entonces les digo eso no es su lengua, es otra lengua, es otra cultura entonces tenemos que respetar, cada país tiene su cultura. Entonces a ellos les parece exótico, chistoso... y es así que ellos van aprendiendo. Entonces si tú muestras a ellos e insistes ellos van aceptando pero si tu no insistes ellos olvidan, no llevan en serio. [GCA/E23//215]*

En cuanto a las manifestaciones del alumnado, los datos nos dan cuenta de sus percepciones sobre cómo reaccionan sus profesores ante aquellas situaciones que presentan los malentendidos y cómo creen que ellos deberían actuar. Manifiestan que los profesores reprenden el comportamiento del alumnado recordándoles que se encuentran en un espacio donde todos están allí para aprender.

A veces él reprende... a veces el colega... todos que estamos en el aula es para aprender... solo que unos aprenden más rápidos y otros más despacio. A veces ya sucedió así de uno hablar una frase en inglés y habla de forma errada y siempre hay unos que se ríen, que hacen burlas, y el profesor reprende, explica no se debe hacer eso que todos estamos en el aula para aprender. Él dice: _ Todos aprendemos con todos, yo aprendo con ustedes y ustedes conmigo. Debe haber el respeto entre nosotros, entre ustedes y yo y entre sí mismos. Generalmente eso ocurre más en el inicio del año y a veces el grupo todavía no se conoce y ahí a ellos les gusta llamar la atención... [GCA/GFA4/224]

El profesor de español... ya vi unos casos de errores y la gente empieza a reír... y él dice que no es cierto reír porque ni todos nacen sabiendo aquella determinada palabra y nos enseña pronunciarla otra vez de forma correcta. [GCA/GFA6/225]

Para los alumnos la intervención del profesor es esencial en aquellos casos en los que se producen malentendidos. Creen que es papel del docente promover una actitud de respeto hacia el otro, minimizando al máximo el problema y favoreciendo la comprensión y la ayuda mutua.

Creo que debería ayudarlo [...] es comprendiendo y ayudando en la pronunciación correcta, no es riendo. [GCA/GFA3/222]

Podría dar un ejemplo contrario en la que el alumno que está juzgando no supiese algo que el otro lo sabe. Para ver como él se sentiría. [GCA/GFA3/223]

En lo que respeta a las observaciones, se percibe en los datos la existencia de situaciones en el aula orientadas hacia la promoción del análisis y reflexión de los malentendidos.

La profesora hace una lista del uno al diez en la pizarra y empieza a apuntar algunos nombres de países, de los cuales se sobresalen “Bolivia” y “Perú”. Uno de los alumnos dice en voz alta: “Bolivia”. Mientras tanto, otro contesta: “Allí se habla boliviano”. En este momento la profesora interviene y se les explica que en Bolivia se habla el español, que no es lengua boliviana. [GCA/IOE2/227]

Ella sigue con la práctica y le dice a un alumno que es su vez, que le toca decir una palabra. Él dice muy tímidamente “chicharrón”. Los demás colegas se ríen. Y la profesora pregunta por qué se ríen. Una alumna contesta que es porque lo ha dicho tal cual un boliviano. La profesora reprocha la actitud y dice no quiere risas mientras uno esté hablando y complementa diciendo qué bien el chico lo ha hecho. La profesora otra vez les pregunta cómo se escribe la palabra. Mientras ellos van diciendo ella va apuntando el vocablo y al término pide a todos para pronunciarlo. [GCA/IOE28/231]

Presentamos en la Tabla 14 aquellos indicadores que dan cuenta del análisis y reflexión sobre los malentendidos para la Gestión de la comunicación en el aula. Mostramos igualmente en la tabla el elemento que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA	
La Gestión de los malentendidos	
INDICADORES	
Profesorado	Analizar los errores y debatir con todos en el aula Mostrar que la lengua es dinámica Intervenir y ejercer la mediación lingüística e intercultural
Alumnado	Intervenir para minimizar el problema Plantear actividades para desarrollar la empatía en sus alumnos
Observadora	Resolver el conflicto para una mejor convivencia en el aula
ELEMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y reflexión de malentendidos lingüísticos 	

Tabla 14. Indicadores y elemento que dan cuenta del tratamiento de malentendidos para la Gestión de la comunicación en el aula

Se percibe en las manifestaciones de los agentes que el profesor **aborda el malentendido** desde una perspectiva lingüística, dando importancia a la lengua como medio para solucionar conflictos, y permitiéndoles reflexionar sobre el carácter dinámico de la lengua a través del debate con todos en el aula; el alumno, a su vez, ve al profesor como una figura importante y cree que su intervención es fundamental para disipar las actitudes discriminatorias y el acoso escolar, o una mala interpretación de los hechos; la observadora percibe la gestión del malentendido por parte del docente desde una perspectiva de resolución del conflicto de modo que se cree en el aula un ambiente de convivencia, respeto y entendimiento entre todos.

De todo ello, podemos interpretar que el análisis y reflexión de las situaciones en las que se presentan los malentendidos se perfila como estrategia fundamental orientada hacia una mayor concienciación de la lengua para restablecer la comunicación y combatir situaciones de discriminación y/o vejatorias.

Se observa en dichas percepciones puntos de confluencia con la educación plurilingüe pues, tal y como se recoge en el MCERL (2002) y en Candelier *et al* (2008), los malentendidos son considerados un problema en la medida que producen un fallo en la comunicación, pero, son también concebidos como herramientas para potenciar el aprendizaje de lenguas ya que permite al individuo tomar conciencia de la lengua.

6.1.1.3. La Gestión de la mediación

En las manifestaciones de los informantes también encontramos indicios de que el profesorado interviene en las situaciones de conflictos movilizándose como facilitador-mediador. Se percibe que los docentes, tanto en las entrevistas individuales como en los grupos focales, reconocen que una parte de su papel es mediar en las situaciones

conflictivas entre sus alumnos en el aula adoptando la imparcialidad, la flexibilidad, el compromiso ético, entre otros.

En el aula siempre tenemos este papel, ¿no lo es? De intentar mediar el área de conflictos y hasta mismo en otras áreas. Y mi papel... que intentaba ejercer como mediador era hacer que ellos pudieran entender que solos no alcanzamos nada... que siempre necesitamos del colega... del otro para que tú puedas alcanzar tus objetivos... Y siempre les decían: _ Solos, nadie somos. Nosotros necesitamos del otro y tú tienes que respetar al otro también, el límite del otro también. [GCA/E1/233]

El profesor, en la verdad, *él tiene que ser mediador, analizar y buscar cohibir estos tipos de situaciones.* En momento algún el profesor tiene que ser... a veces, pasivo con estos tipos de actitudes. Entonces... el profesor tiene esa misión ahí de tratar de amenizar y de resolver... [GCA/E4/235]

Ah... con certeza. *Si el profesor no es un mediador él no está haciendo su papel como educador,* y el educador él tiene que ser de todo un poco. Profesor, psicólogo, muchas veces... médico. De todo tiene que hacer un poco. Yo busco siempre hacer este papel de mediadora no solo relacionado con los conflictos que aparecen entre ellos mismos, en el aula, dudas y cuestiones sobre la vida personal de ellos... [GCA/E24/250]

Nuestro papel es este... es mediar para, por ejemplo, conducirlos a la forma correcta de actuar. A veces ellos discuten y todo pero tienen un razonamiento que no es lo correcto y el profesor... ese es el papel de él, la situación no bien así. Ayudarlos a llegar a una conclusión y para que en el futuro les sirva para alguna cosa. [GCA/GFP5/266]

Los datos dan cuenta de que los docentes intervienen en aquellas situaciones en las que hay un conflicto para que se llegue a un acuerdo y se promueva la cordialidad en el aula. Del mismo modo, los docentes desarrollan el papel de facilitador en el proceso de aprendizaje con el propósito de que los estudiantes participen más de las clases.

Pero nosotros somos educadores, tenemos que acabar con aquel conflicto en el aula... yo busco colocar aquellas personas que tienen conflictos, que no les gustan hacer trabajos juntos para aclarar las diferencias y poder conocerse y que puedan tener una amistad. [...] si hay un conflicto yo intento intervenir, para solventarlo... [GCA/E12/245]

Entonces, lo que hice fue *hacerles quedar en clase. Hablar con ellos y decirles. ¿Qué es el problema? ¿Qué generó? ¿Por qué tan... con ellos, no? ...* Entonces ahí hablé con ellas...conversar con ellas que no es bueno tener esta enemistad... Entonces es mejor llevar la fiesta en paz con todos... es conversando con ellos. [GCA/E38/261]

Cuando ellos no consiguen llegar a un acuerdo intervengo y primoreo junto con ellos... pero primeramente busco de ellos. Sus conocimientos previos. [GCA/E21/248]

También se observa en estos datos que los profesores al actuar como mediadores utilizan técnicas las cuales son favorecedoras de la mediación, tales como: adoptar un posicionamiento neutral, saber escuchar ambas partes, proponer vías de solución, entre otras.

Ah... bueno... *cuando entre ellos están discutiendo, debatiendo, pegando...Entonces uno es intermediario donde no va a favor de uno ni a favor del otro. Ni contra de uno... Es imparcial. Escucha primero, ¿no?* Y en ese escuchar, entre ellos que conversan, entonces unos hacen unas aclaraciones puntuales para que ellos analicen lo que dicen, si el intermediario es correcto o no. Pues ahí entra la etapa de reflexión, de tomar conciencia [...]. [GCA/E35/259]

Mediador... sí. *En este caso... pues, no otorgando el favor a ninguno de ellos. Soy paralelo, lineal, entre ambos estudiantes... No... favoreciendo ni a uno ni a otro sino, pues creando una comunicación en el marco del respeto.* Los estudiantes... pues... la mejor manera para poder... bueno, estar... con los estudiantes es saber escucharlos también. Escuchar y saber qué es lo que piensan cada uno de ellos... y esto me llena de satisfacción, pues... que sean conscientes, que sean sinceros en el momento de conversar, de hablar o decir una verdad. [GCA/E36/260]

Exactamente... el docente es un actor... tiene que resolver, por ejemplo... *de ser neutral, neutral. La orientación a ambas partes, a ambos estudiantes. Dialogar.* [GCAE34/257]

Sí. O sea... más que todo no me pongo en ese momento como profesora sino más que una amiga, como una mamá que les pueden aconsejar, *decir esa es la vía correcta donde ustedes deben seguir, qué es lo que deben hacer...* entonces ellos... si tú les da confianza... ellos ya se abren más hacia a ti. [GCA/E38/262]

No obstante, los datos también muestran que existen profesores que se niegan a mediar en los conflictos que ocurren en el aula. Hay aquellos que manifiestan que prefieren no hacer caso y ser totalmente pasivos cuando surge un conflicto y los que admiten recurrir a los coordinadores y directores de la escuela para que intervengan en el problema.

Entonces *les dije a mis alumnos así: _ Si pelearen no voy a intervenir. Voy seguir mirando y cuando terminaren los llevaré a la sala de la dirección.* [GCA/E5/236]

A veces llamamos a la coordinación para tomar una iniciativa y a veces ella toma una actitud más enérgica del porque de la actitud de aquel alumno y, a veces, nos pasa una alternativa de buscar socializarlos en el aula. [GCA/E28/252]

En los datos procedentes de los grupos focales de alumnos se ha observado que sus manifestaciones dan cuenta de cómo los docentes actúan en el aula, es decir, si median en las situaciones de conflicto; cómo debería ser la actuación del docente desde la perspectiva del alumnado; cómo actúan y de qué forma actuarían ellos ante los conflictos que surgen en el aula si fueran los docentes.

Las verbalizaciones del alumnado dan cuenta de que perciben, al menos, dos conductas del profesorado ante las situaciones de conflicto: por un lado, aquellos profesores que intervienen y se muestran dispuestos a mediar conversando con los estudiantes, escuchando los argumentos y planteando el diálogo de forma calmada para solucionar el problema; y por otro lado, aquellos docentes que se muestran indispuestos a intervenir en los conflictos que se generan en el aula. En estos casos, declaran los estudiantes que el docente se muestra más autoritario, eleva el tono de voz y lleva el problema a la dirección de la escuela.

Él dice: _Calma, ¿por qué no estás de acuerdo? [GCA/GFA1/268]

Para mí creo que es la acción [...] por lo menos en mi sala él actúa de forma correcta porque *él escucha la opinión de cada uno y entramos en un acuerdo*, la respuesta correcta. [GCA/GFA2/276]

Él escuchó nuestros argumentos, observó si íbamos a huir del asunto, él ha mejorado nuestros argumentos y ha corregido nuestros problemas. [GCA/GFA3/280]

Él aumenta su tono de voz para mostrar que tiene la autoridad. [GCA/GFA5/283]

Nos dice para hablar bajo. *Él está todo el tiempo demostrando su autoridad dentro del aula. Cuando salimos del tema él ya aumenta el tono de voz y hace que todos se callen.* [GCA/GFA5/291]

El profesor [...] deja formar el lío... él no hace caso [...] y expulsa a los dos. [GCA/GFA6/293]

Él nos lleva a la dirección... [GCA/GFA7/298]

Los datos muestran que, bajo la perspectiva del alumnado, la forma más apropiada de actuar en las situaciones de conflictos es dialogando. Según los estudiantes, los profesores deben conversar con los implicados en el conflicto, permitiendo a cada uno exponer sus opiniones, orientándolos a que lleguen al entendimiento de forma más calmada y más respetuosa.

Así... primeramente conversar con los alumnos que han generado el conflicto para que se calmen y después intentar entender porque el conflicto ha sido generado y resolver allí a través de los que estaban participando del conflicto... conversando las personas se entienden... Creo que es así, no es necesario llevar más allá porque pierde tiempo y sin contar que los alumnos están perdiendo el contenido están sufriendo interferencia. Los conflictos perjudican a todos...creo que es de esta forma. [GCA/GFA1/267]

De esta manera. Llamar los dos para debatir, cada uno mostrar su opinión... como ha dicho ella: cada cual tiene la suya... y mostrar que tenemos que respetar el otro. [GCA/GFA2/277]

Intentar pacificar el ambiente. Intentar hacer que los alumnos se lleven bien, que cada cual tiene su opinión y que no debemos intentar cambiar la opinión del otro... porque nadie es obligado a cambiar de opinión solo porque el otro así lo quiere. Es un país libre y los derechos son iguales. Libertad de expresión. [GCA/GFA4/282]

En este caso, la mejor manera de actuar... sería relajada, ¿no? Tratar de bajar los humos porque... digamos si todos están alterados, para yo vaya a calmar la situación estando alterados, en vez de bajar los humos voy a subirlo... tengo de calmar a todos de una vez, pensando que cuando todos estemos calmados, empezando con el diálogo, ¿no? Porque están todos furiosos, alterados al querer calmar la situación no va haber resultado. [GCA/GFA8/305]

Los datos también dan cuenta de las percepciones del alumnado con respecto a su forma de actuar. Es decir, cómo actúan y de qué forma lo harían en el caso de estar en el lugar del profesor. En este caso, hemos observado que los estudiantes se muestran indispuestos a intervenir y mediar en los conflictos. La mayoría declara que no le gusta interferir en estas circunstancias y/o que prefieren recurrir al equipo directivo de su escuela.

Yo por lo menos... no me meto. [GCA/GFA6/295]

Los mandaba a la dirección. [GCA/GFA5/289]

A llamar una autoridad para solucionar. [GCA/GFA1/270]

Cuando es caso de pelea siempre voy a la dirección y hablo lo que está sucediendo. [GCA/GFA6/296]

Llamamos a la autoridad mayor en la escuela, en el caso de poder intervenir, un director, coordinador para lidiar con la situación. Porque no es bueno meterse en las peleas del otro, es mejor llamar a la autoridad mayor. [GCA/GFA1/269]

Pese a eso, hay alumnos que declaran que mediarían en las situaciones de conflictos, o que al menos intentarían intervenir para solventar el problema.

Creo que hay que escuchar los dos lados para ver, ¿no lo es? [GCA/GFA2/275]

A depender del asunto, si yo supiera de lo que se trataba... daría mi opinión. Les enseñaba lo que estaba correcto o incorrecto... [GCA/GFA2/279]

En cuanto a los datos procedentes de los informes de observación, nos hemos encontrado con observaciones referidas a la intervención del profesorado para mediar entre sus alumnos. En estos casos, la intervención del docente está orientada a cohibir, sobre todo, aquellas situaciones vejatorias y también a organizar el turno de habla de cada estudiante durante las interacciones orales.

El profesor interviene y dice que allí nadie tiene permiso para hacer bromas del otro porque no hay nadie mejor, todos son iguales. Y aún complementa: _ Si fuesen mejores ya estarían en la Universidad... además todos estamos aquí para aprender, incluso yo. [GCA/IOE23/308]

La profesora busca tranquilizar a todos y dice que cada uno tiene que hablar en su turno. Cuando el texto ya está finalmente en español la profesora pide al alumno que lo lea en español. [GCA/IOE28/309]

Algunos hablan al mismo tiempo. El profesor media la situación y les dice para levantar la mano uno de cada vez porque si lo hacen todos a la vez nadie podrá entender. [GCA/IOE29/310]

Ella va indicando el turno de cada alumno. También decide los que van a participar en cada momento. [GCA/IOI2/311]

Si bien, nos encontramos con una manifestación en la que se muestra que el profesorado no practica la intervención de mediar.

[...] pide al profesor para intervenir y encontrar quien se ha prestado a tirar sus cosas al suelo. El profesor la mira y le dice que problema de intervalo es problema del alumno, no es del profesor. La chica sigue más molesta y grita desesperadamente pero nadie en el aula le hace caso. Ella sale del aula y tras unos minutos regresa acompañada de la coordinadora pedagógica. Tras unos diez minutos de interrogatorio dan con el responsable de haber tirado el material didáctico de la chica. Él lo recoge y todos vuelven a su rutina. [GCA/IOP8/312]

Presentamos en la Tabla 15 aquellos indicadores que dan cuenta de la mediación en situaciones conflictivas para la Gestión de la comunicación en el aula. Recogemos

igualmente en la tabla el elemento que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA	
La Gestión de la mediación	
INDICADORES	
Profesorado	Intervenir para llegar a acuerdos Intervenir Promover mayor participación en el aula Adoptar un posicionamiento neutral Practicar la escucha activa Proponer solución Recurrir a instancias mayores Contribuir para que facilite el aprendizaje
Alumnado	Intervenir en las situaciones conflictivas Recurrir a instancias mayores Estimular el diálogo, la conversación, la escucha activa Actuar de forma más calmada y respetuosa Actuar de forma enérgica Evadirse o ignorar las situaciones de conflictos Intervenir en casos puntuales
Observadora	Cohibir situaciones discriminatorias y/o vejatorias Organizar el turno de habla Actuar más como mediadores en el aula
ELEMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la mediación en situaciones conflictivas 	

Tabla 15. Indicadores y elemento que dan cuenta de la mediación para la Gestión de la comunicación en el aula

El **desarrollo de la mediación** en el aula, desde la perspectiva de los agentes, se percibe orientada hacia dos perspectivas: hacia una dimensión social y hacia una dimensión pedagógica.

Desde una perspectiva social, la mediación se desarrolla como estrategia para combatir los conflictos causados por la discriminación o situaciones vejatorias que ocurren entre el alumnado en la sala de aula. Desde una perspectiva pedagógica, se perfila como estrategia esencial en la facilitación del proceso de aprendizaje. El profesorado actúa en la organización del turno de habla para potenciar la participación de los estudiantes en las clases.

Se percibe en las manifestaciones del profesorado una concienciación de su papel como mediador cuando éstos afirman que desarrollan el rol de facilitador. El alumnado, a su vez, ve al profesor como una figura importante y cree que su intervención como mediador es fundamental para combatir aquellas situaciones vejatorias así como para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, no todos aplican la mediación para la resolución de conflictos. Los hay quien prefiere recurrir a los coordinadores pedagógicos y/o a la

junta directiva del centro escolar y quienes creen que no deben involucrarse en los conflictos que surgen en el aula.

Cabe interpretar que el docente que no interfiere para mediar en situaciones de conflicto no sabe cómo afrontar las situaciones o porque no está dispuesto a gastar su tiempo de aula solucionando los conflictos. Interpretamos también, que la conducta del alumnado está marcada por la actuación del docente. Tal y como señalan Meotti y Pericoli (2013), la actitud del profesor sirve de modelo para los alumnos. Estos aspectos se aproximan a la perspectiva del aprendizaje modelado de Bandura (1987) desde la cual se entiende que la conducta humana se forma mediante la observación de otras conductas.

Apreciamos en estas percepciones puntos de confluencia con unos elementos que subyacen a los fundamentos de la educación plurilingüe tal y como se plantea en Europea-Eurydice (2012), Beacco y Byram (2007) y en el MCERL (2002), los cuales se relacionan con la educación ciudadana basada en valores, la promoción de una mejor comunicación y la disipación de actitudes de prejuicios y discriminatorias.

6.1.1.4. La Gestión de la negociación

También encontramos en las manifestaciones indicios que muestran que el profesorado plantea la negociación en el aula como medio para solucionar conflictos buscando soluciones equitativas y que estén en consonancia con los diferentes puntos de vista e intereses de todos los implicados en la negociación. Para ello, el docente establece unas reglas de forma consensuada con los estudiantes con el propósito de evitar los conflictos en el aula.

Sí. De inicio *trato de dejar claro las reglas* en el aula que yo estoy... y en el intento de que ellos tengan un poco de respeto, no miedo, por las reglas propuestas, por ellos mismos, por mí y... [GCA/E9/314]

Ah... *primero hacemos un acuerdo*... hay un nombre que le dan... *tenemos que ponernos de acuerdo*. Y eso queda ya establecido [...] Primero planteo los problemas... Qué problemas han salido...Y qué es que podemos hacer para mejorarlo para tener una buena convivencia. Entonces... ellos toman conciencia de esos problemas que se ha suscitado... porque realmente si no se toma las medidas a tiempo, vienen los padres de familia, hay denuncias y quejas por parte de los padres. Entonces... no más que ya se dieron cuenta nos ponemos de acuerdo. [GCA/E35/316]

En lo que se refiere a los datos derivados de los grupos focales con el alumnado, se observa la existencia de unas acciones que se realizan en las aulas orientadas a la

promoción de acuerdos. Según mencionan los estudiantes, algunos docentes tienen en cuenta sus opiniones, les preguntan sobre qué les parece más interesante estudiar y la forma de hacerlo e, incluso, ayudan en las decisiones cotidianas para que sus alumnos lleguen a un acuerdo.

También. Pero no es solo eso... Porque si lo es así no vamos a aprender lo que ellos traen para nosotros en sala de aula. *Lo que hace el profesor es dividir, da el contenido en sala de clase y luego enseguida nos pregunta...* como esta actividad que él ha propuesto. _ Mira sé que ustedes les gusta mucho la música, eligen una que les traeré la letra y van estudiar en la casa, van a leer. *Entonces él divide, da su contenido y nos da libertad de poder elegir algún tipo de actividad.* [GCA/GFA4/329]

Fue como ahora... *la profesora [...] nos pidió para elegir diversos tipos de cultura y...* en el caso ella hizo el sorteo de estas culturas y cada grupo va a investigar sobre una determinada cultura. *A mí me pareció legal porque cada uno dio su opinión, qué pensaba y qué conocía a respeto de esta cultura.* Entonces... ciertamente creo que... las personas que estaban participando allí dentro del aula ellas aprendieron muchas cosas. [GCA/GFA6/341]

El ejemplo que tuvimos ayer en la promoción que *fue la elección del traje que vamos a adoptar...* y al comienzo estábamos un poco... algo mal digamos. *¿Por qué? Porque no había este diálogo, esta comunicación y después... obviamente el profe puso orden... ¿Qué fue lo que hizo? Que todos...nos hizo pasar las muestras... que dialoguemos, pensemos cuál sería la mejor opción para nosotros* y como se pudo hacer eso... se decía este modelo porque tiene tal cosa [...] [GCA/GFA8/355]

Los estudiantes manifiestan que les gustaría que sus profesores les plantearan más situaciones en las que ellos pudiesen opinar y llegar a un acuerdo, sobre todo, en lo que se refiere a las decisiones relativas a lo que se hace en el aula. Para el alumnado expresarse y escuchar a otros es muy importante, razón por la que creen que debe ser un proceso democrático en el cual todos participen.

Nos gustaría decidir. Discutir con alumnos y profesores lo que se va hacer. [GCA/GFA2/321]

Ah... conversar con el grupo para saber lo que más nos gusta para aplicar algo teniendo en cuenta aquello. Algo que todos estuvieran de acuerdo. [GCA/GFA5/331]

¿Qué pudiéramos participar más también. Escuchar más nuestros deseos porque no estamos solo para hacer lo que ellos quieren. [GCA/GFA1/318]

Incentivar, ¿no lo es? Y dejar nuestra voz ser escuchada. Porque muchas veces... y compartir un colega con el otro... porque muchas veces unos hablan y otros no. *Escuchar no solo el profesor pero también los otros colegas, tener ese entendimiento entre las diversas personas dentro del aula.* [GCA/GFA1/320]

Según menciona el alumnado, se interesan más y se sienten más motivados y confiados cuando participan activamente en las decisiones que se toman en el aula. Sin embargo, por el contrario, cuando no participan de las decisiones que se toman en el aula se sienten desmotivados. Además, declaran que se sienten capaces de tomar decisiones y entienden que estas participaciones son parte del aprendizaje y creen que les permite ser más autónomos.

Como él ya ha hablado: *podemos interactuar mejor, si tenemos una libertad*, por ejemplo: hoy ella viene con su planificación pero mañana... en el asunto... ¿Qué ustedes quieren aprender? ¿Qué quieren estudiar? De ahí vamos interactuar mejor. Ella va a saber lo que queremos y nosotros vamos a saber lo que ella quiere de nosotros. [GCA/GFA2/323]

Para justamente tener el interés. Cuando se tiene autonomía, se tiene también el respeto, creo. Por ejemplo, el profesor da una sugerencia y el hecho de que yo pueda tener esta autonomía me hace sentir halagado por estar participando más de la clase, que no sea solamente el profesor hablando y dictando... creo que la relación profesor-alumno debería ser también mucho más comunicativa. [GCA/GFA3/326]

Un poco, ¿no lo es? *Para que nos sintamos más a gusto y si él nos da oportunidad de hacer lo que nos gusta nosotros vamos a querer esforzarnos más.* [GCA/GFA5/338]

Es importante porque *si nosotros decidimos lo que queremos así vamos a aprender más... Vamos poner nuestro empeño y vamos hacer lo que nos gusta.* [GCA/GFA8/349]

También creo que eso del profesor hacer lo que él quiere dentro del aula y *no permitir que el alumno tenga voz, hasta desmotiva al alumno querer aprender*, pues... por ejemplo, creo que una actividad sobre un determinado asunto se quedaría más divertida si yo pudiera elegir mi grupo... o algo así... y no tener esa oportunidad deja la persona desmotivada. [GCA/GFA6/340]

Tenemos la capacidad de [...] salir por nuestra cuenta nosotros mismos, ¿no? [GCA/GFA7/345]

Sí... y también para tener este desenvolvimiento porque si opinas ya vas aprendiendo... [GCA/GFA7/347]

En cuanto a los datos procedentes de los informes de observación nos dan cuenta de que el profesorado plantea algunas situaciones en el aula para que los estudiantes participen de decisiones relativas a la elección de actividades que se desarrollarán en el aula y situaciones que permitan a los discentes llegar a un consenso.

La clase tiene inicio a las 09:45 de la mañana. La profesora saluda a los alumnos en portugués y en algunos momentos les habla algunas palabras en inglés. Pasa la lista y en seguida *dice que quiere conversar con ellos para ponerse de acuerdo con respeto a las actividades que trabajarán a lo largo del año.* [GCA/IOI1/359]

Tras la corrección de esta primera actividad el profesor les pide a sus alumnos que formen parejas. Le entrega a cada una un pequeño papel en el cual contiene dos frases. *Da algunos minutos para que los alumnos analicen cada frase y luego se les pide llegar a un acuerdo sobre la respuesta más adecuada* y luego escribir en la pizarra cada frase utilizando adecuadamente los signos de puntuación y luego explicar que se entiende en cada una de ellas. [GCA/IOE22/356]

La profesora elige a un alumno y le dice que él será el responsable de apuntar en la pizarra las palabras clave que se refieren al papel de la mujer en la sociedad. *Ella complementa diciendo que la decisión se tomará en conjunto. Que todos podrán opinar* entre los más importantes. Tras cada exposición la profesora *pregunta a los alumnos si todos están de acuerdo* y luego eligen una palabra clave la cual enseguida el chico la apunta. Entre las primeras palabras que surgen están: ayudar, protectora... creen que la mujer desempeña el papel de ayudar en el progreso de la familia y también de la protectora del hogar. [GCA/IOE26/357]

Presentamos en la Tabla 16 aquellos indicadores que dan cuenta del desarrollo de la negociación para la Gestión de la comunicación en el aula. Recogemos igualmente en la

tabla el elemento que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA La Gestión de la negociación	
INDICADORES	
Profesorado	Realizar un contrato didáctico
Alumnado	Promover planteamientos más democráticos Considerar sus opiniones Motivar la toma de decisiones para generar mayor autonomía
Observadora	Tomar decisiones sobre las actividades que se realizarán en el aula
ELEMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la negociación para llegar a acuerdos 	

Tabla 16. Indicadores y elemento que dan cuenta del desarrollo de la negociación para la Gestión de la comunicación en el aula

Se evidencia que la gestión de la comunicación en el aula se lleva a cabo por parte del profesorado desarrollando **la negociación para llegar a acuerdos**. Los docentes perciben que para la gestión de la comunicación en el aula es importante promover discusiones colectivas sobre las acciones que se realizarán a lo largo del período lectivo y crear normas para garantizar la disciplina en el aula, por cuanto que fomenta la participación democrática a través de la negociación.

En las percepciones del alumnado, encontramos elementos que confirman la existencia de situaciones en las que el profesor ejerce un rol democrático pero también están aquellos que se orientan hacia una perspectiva más autoritaria decidiendo por el alumno y/o negando su participación efectiva en las decisiones que se toman en el aula, por lo que no se contempla la participación democrática.

De todo ello, podemos interpretar que los docentes abogan por el fomento de toma decisiones colectivas en el aula mediante la elección y programación de actividades y de establecimiento de normas para que los alumnos puedan llegar a un acuerdo. Según señala Ortiz Yáñez (2014) participar y deliberar conjuntamente, instituir normas o contratos que facilitan la convivencia, son componentes intrínsecos a los miembros de una comunidad.

Encontramos en estos planteamientos elementos que se relacionan con la educación plurilingüe en cuyos fundamentos se encuentran los principios de la formación ciudadana y democrática (Beacco y Byram, 2007; MCERL, 2002).

6.1.1.5. Las percepciones de los docentes con respecto a la Gestión de la comunicación en el aula

Por el análisis realizado podemos identificar las siguientes percepciones de los agentes con respecto a la Gestión de la comunicación en el aula, percepciones que presentamos en la Tabla 17.

Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión de la comunicación en el aula
La gestión de la comunicación en el aula favorece el desarrollo de la cohesión del grupo como elemento esencial para la creación de vínculos entre los individuos, para fortalecer las relaciones y mejorar la convivencia.
La gestión de la comunicación en el aula favorece actitudes de cooperación para fomentar el desarrollo de destrezas lingüísticas y para garantizar una mejor actuación en el medio social por la relación exitosa con los demás.
La gestión de la comunicación en el aula favorece el desarrollo de destrezas lingüísticas a través del debate y la argumentación que permite garantizar un mejor desenvolvimiento en el medio social por la relación exitosa con los demás.
La gestión de la comunicación en el aula favorece el desarrollo de actitudes de aprecio, admiración y consideración por el otro, para la mejora de la relación con los demás a través de la interacción.
La gestión de la comunicación en el aula favorece el desarrollo de una confianza mutua y autoestima para una mejor interacción.
La gestión de la comunicación en el aula favorece, a través del análisis y reflexión de malentendidos, una mayor concienciación de la lengua y evita situaciones de discriminación y/o vejatorias.
La gestión de la comunicación en el aula favorece el desarrollo de estrategias de mediación para combatir los conflictos causados por la discriminación o situaciones vejatorias y para potenciar la participación de los estudiantes en las clases
La gestión de la comunicación en el aula favorece el desarrollo de estrategias de negociación para llegar a acuerdos

Tabla 17. Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión de la comunicación en el aula

6.1.2. La Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

La categoría de análisis *Gestión de los repertorios lingüístico-culturales* da cuenta de la estrategia didáctica que el profesor desarrolla en el contexto de aula, marcado por la diversidad lingüístico-cultural, para que su alumno sea capaz de hacer uso de su repertorio lingüístico y cultural para aprender otras lenguas y culturas. Con el propósito de conocer las percepciones de los agentes implicados con respecto a la gestión de los repertorios lingüístico-culturales, procedemos a identificar en las manifestaciones textuales agrupadas bajo esta categoría aquellos indicadores que nos permitan identificar los elementos de las percepciones de los agentes implicados.

6.1.2.1. La Gestión de la diversidad lingüística

En el análisis de los datos encontramos indicadores que dan cuenta de que el profesorado percibe la diversidad lingüística en la que se encuentra inmerso y plantea acciones orientadas a la sensibilización del alumnado hacia la existencia de otras lenguas. Estas lenguas las perciben vinculadas a sus dimensiones culturales.

Nosotros aquí en la escuela Iris Célia *tenemos muchos pueblos diferentes, de lenguas diferentes...* [GRL/E1/1]

Bien. Primeramente *siempre trabajo con ellos la cuestión de la variedad lingüística. La variedad lingüística cuando la trabajo siempre coloco (explico) esta cuestión de respetar la cultura del otro. Porque aquí en esta área de frontera tenemos alumnos que vienen de otro país. Como aquí tiene el Perú, Bolivia; y también de otros Estados de Brasil porque como tenemos el ejército entonces vienen muchos alumnos de Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro y ellos vienen con una forma de hablar diferente, acentos diferentes, expresiones diferentes. Entonces cuando pasa eso yo les explico que tenemos que respetar esas culturas porque en cada región tiene su forma de expresarse diferente así como tenemos la nuestra, y también...nuestros hermanos... ¿Sí? También se les explico eso.* [GRL/E31/20]

Igualmente, los datos revelan que los profesores perciben que su alumnado se muestra concienciado de esta diversidad, curioso e interesado por las lenguas y, por lo tanto, por sus culturas. Para ellos, esta concienciación se debe a la convivencia del alumnado en un contexto transfronterizo.

Nosotros percibimos a partir del momento que *ellos llegan al aula haciendo preguntas... _Profesor... _ ¿Profesor, yo escuché... he visto eso en la tele pero no entendí esta pregunta, está en español, está en inglés, están en francés...? Y nosotros siempre preguntando... Aquí en nuestra escuela tenemos las lenguas: la lengua portuguesa, la lengua española y la lengua inglesa...* [GRL/E15/12]

De ahí *una alumna dice: _ Yo ya leí en algún lugar que las chinas usan un zapato muy apretado para no crecer el pie. Ella ya vio de algún lugar... sobre las mujeres jirafas también ellos van investigar.* [GRL/E5/7]

Sí. Generalmente *los chicos me dicen: _ profe, ¿para qué vamos aprender la lengua originaria, para qué vamos aprender la lengua extranjera, el inglés? Porque no aprendemos el portugués, varios me dicen eso. Si nosotros vivimos a un paso de Brasil, lo que necesitamos es aprender el portugués.* [GRL/E37/28]

Y ellos también hablan de la comida... hay platos de Perú que es servido allá y no es servido aquí... entonces eso llama mucho su atención. [GRL/E8/9]

Ellos son conscientes de eso. Por el hecho de vivir en la frontera creo que eso favorece mucho. Ellos están en contacto directo, extranjeros llegando aquí, no solamente hablantes de español como también de diferentes lenguas... entonces *ellos están en contacto directo... ellos comentan... ellos hablan eso escuché allá... ellos comentan.* [GRL/E3/3]

En los datos provenientes de los grupos focales con el alumnado se percibe que los estudiantes observan y analizan las lenguas de su entorno y también aquellas más lejanas.

El francés y el portugués también... tienen similitud. [GRL/GFA7/56]

Es otra realidad. Es otro modo de vida. [GRL/GFA7/59]

Sí. Algunas. Incluso algunas se escriben hasta de la misma manera solo es diferente en el modo de pronunciar. [GRL/GFA5/52]

Pero aquí en la frontera es un español diferente. Si tú vas a Cochabamba tú no entiendes nada de lo que ellos hablan. Aquí entendemos más o menos... pero allá no se entiende nada. [GRL/GFA1/40]

Los datos dan cuenta de que el alumnado se muestra curioso e interesado por aprender otras lenguas, especialmente en su dimensión cultural. Según manifiesta, les parece más interesante y más motivador.

En realidad... Yo cuando voy a ver las películas aparecen en inglés y no da para entender ahora mismo. Quiero aprender inglés y japonés. O cuando alguien canta en inglés tiene que saber una buena pronunciación. [GRL/GFA7/55]

Sí. La turca. Me gusta... Es que sus tradiciones, su religión, su vestimenta, el país... la forma de hablar... me parece muy bonita. [GRL/GFA8/61]

Creo que solo la lengua... pero podíamos explorar un poco de la cultura del país que la lengua sea fluida. Porque así vamos apasionándonos por la cultura, su modo de vestir, vamos siendo cautivados a los pocos por la propia lengua...que es una forma de aprender. [GRL/GFA3/42]

Es justo eso que él ha hablado. Cuando se habla en lengua, idioma no se trata solo de habla. También está la cultura de todo un país, una nación... creo que eso, ciertas veces, lo deja a desear porque no me adelanta solo saber hablar sin tener un contacto. Podría profundizar más en la cultura del propio país, de esta nación, de los habitantes, creo que sería interesante. [GRL/GFA3/43]

En cuanto a los datos procedentes de los informes de observación, éstos revelan que el profesorado muestra y analiza en el aula elementos de la lengua y la cultura que enseña, así como de otras lenguas más próximas de su realidad. Muy escasamente los profesores mencionan las lenguas indígenas en el aula, a excepción de los profesores de Perú y Bolivia que traen al aula su lengua materna indígena y de un profesor brasileño que menciona una lengua indígena local. En este sentido, lo enfoca hacia las similitudes y diferencias.

Él me dice que habla en quechua, sobre todo, cuando ellos le sacan del quicio. Dice: _Les digo "ama turiauiaychu" que significa no me molesten. [GRL/IOE10/70]

Tras concluir esta etapa, el docente trabaja en el aula un texto y presenta varias palabras en quechua del autor boliviano Nataniel Aguirre. [GRL/IOE10/71]

Comenta que además de hablar el portugués y el español también habla la lengua indígena de los kaxinawás. Pregunta a los alumnos qué saben de esta lengua. Ellos se quedan callados. El profesor comenta que los indígenas cambian el orden de las palabras. [GRL/IOE17/72]

Dice ella: _Cuando llegamos allí decimos "patricios" y esperamos que ellos hablen en portugués con nosotros. Ya ellos, cuando vienen acá, hacen un esfuerzo enorme para hablar el portugués. [GRL/IOE4/64]

Al concluir las lecturas la profesora propone una nueva actividad. Pide a los alumnos que digan las palabras que ya han escuchado en Cobija o alguna palabra que haya sido dicha por alguien que sea de nacionalidad boliviana. *La profesora dice: _ ¿Ya han escuchado un patricio hablando? ¿Qué palabras han escuchado que les pareció interesante? ¿Saben el significado de esta palabra?* Ella orienta que digan apenas la palabra en español y que todavía no deben decir la traducción porque van descubrir entre todos. [GRL/IOE28/77]

Dice que entre el portugués y el español existe similitud. Dice el profesor: _ La prueba de esta similitud es que ustedes entienden casi todo de los que estoy hablando. [GRL/IOE17/73]

Sigue diciendo: _ *Si yo estuviera aquí hablando en inglés o en alemán ustedes ya no me entenderían en esta misma proporción que entienden el español. Y eso es porque el inglés y el alemán son lenguas más distantes del portugués.* [GRL/IOE17/74]

Además, encontramos en los datos recogidos en los informes de observación que los estudiantes, además de observar e interesarse por las lenguas que circulan en el espacio donde viven, perciben otras lenguas lejanas de su realidad y se muestran interesados en aprender. Los docentes atribuyen la facilidad que tienen los estudiantes para observar y aprender las lenguas al contexto en el que participan, en el cual existe una variedad de lenguas y culturas.

Me dice que no le interesa países de habla hispana porque ya domina este idioma, es bilingüe, hijo de papá boliviano y madre brasileña, pero que le interesaría ir a algún país de habla inglesa o francesa porque le encanta estas dos lenguas. Me dice: _ *Ay... me parece chic.* [GRL/IOE7/67]

Uno me pregunta si he visto un partido del Barcelona en el Camp Nou y me dice que le gustaría mucho un día ir allí. Otro me pregunta sobre Paris. Y me comenta que ha visto en la tele que han sacado de un puente miles de candados. Los candados que simbolizaba el amor. [GRL/IOE7/68]

El docente dice que el hecho de vivir en una zona de frontera les facilita mucho y comenta: _ Estamos en una localización privilegiada. Y todavía complementa: _ Aquí hay muchas lenguas, hay gente que piensa que es solo el portugués y el español. Pero no lo es. Hay muchas, incluso hay tipos de español. [GRL/IOE17/75]

Un alumno dice que ya sabe muchas de estas palabras, el docente dice: _ *Sí, claro que ya conocen. Él complementa diciendo que esta facilidad existe porque ellos viven en la frontera. _ Por vivirmos en la frontera nosotros estamos obligados a aprender la lengua española. Existen muchas palabras muy similares pero que también significan cosas muy distintas.* [GRL/IOE35/78]

En los datos recogidos por medio de las entrevistas individuales y grupales con el profesorado hemos podido observar, igualmente, que los docentes plantean situaciones en las que profesores y alumnos movilizan sus repertorios lingüísticos tanto haciendo uso de las lenguas del contexto fronterizo como introduciendo elementos de su lengua materna.

Yo hablo el quechua. Otro idioma de Perú. Y a veces yo les enseño. [GRL/E33/94]

Yo soy de la cultura quechua y pues... hay algunas clases que también comparto en mi lengua originaria, aunque no me puedan entender... Pero, tras que menciono... hablo en mi lengua, les hago la interpretación de lo que significa, entonces... [GRL/E36/96]

Y... a veces *ellos pasan por mí y les bromeo: Hola, ¿qué tal? Un día de estos... uno llegó, pasó por mí y le dije: _ Vuelve. Y él: _ Sorry. Y le dije: _ Uy. Jugamos con esa mezcla y me parece súper bonito también.* [GRL/E2/80]

Aproveché. *Él continuó hablando español y como yo domino el español le hablé en español y le dije: _ Ahora vamos para el inglés.* [GRL/GFP1/99]

Como le dije yo tengo mi lengua materna, cada vez trato de inculcar que no se pierda eso, que se trate de reelaborar eso... *yo por ejemplo hablo en quechua que es el idioma oficial de Perú. Yo trato de hablar y ellos de escuchar para aprender y también de mi parte, por ejemplo, me gustaría aprender otros idiomas, quisiera aprender portugués para poder seguir interactuando con todos ustedes.* [GRL/GFP4/107]

No obstante, los datos nos muestran que hay profesores que no movilizan sus propios repertorios lingüísticos ni tampoco plantean situaciones en el aula que permitan que el alumnado pueda movilizar las lenguas. Según manifiestan los docentes no hacen uso en el aula de otra lengua, a parte de la que es el objeto de su disciplina, razón por la que se limitan al uso del portugués y del español.

Creo que *nunca he trabajado. Solo en portugués.* [GRL/E9/81]

No. *Nunca he tenido esta experiencia.* [GRL/E10/84]

No. Solo mandada buscar *entre el portugués y el español.* No envolvía otras... *hasta porque yo no sé otra lengua, apenas sé estas dos.* [GRL/E27/92]

Realizamos pero no es mucho... poco. Alguna cosa referente, por ejemplo, a vocabulario. [GRL/E23/88]

Casi... *Poco. Es más de la lengua portuguesa, algunas otras en textos. Trabajamos con otros libros, otros autores, cuando hay algo diferente en biografías de autores que buscamos en otras lenguas.* [GRL/E29/93]

Los datos también nos muestran que los profesores perciben que el alumnado moviliza su repertorio lingüístico.

Hay momentos que *ellos mezclan el español y el inglés... Muy interesante.* [GRL/E24/90]

No se ha dado esos casos, sin embargo, *hay estudiantes que... sí hablan la L1, que es su lengua materna, hay estudiantes. Sin embargo ellos no tienen ninguna dificultad en poder hablar la lengua castellana.* No, no tengo ningún problema en eso. [GRL/E37/97]

Ellos percibían porque... sin querer... él hablaba mucho... a él le gustaba... del grupo era el que presentaba los trabajos. Y *cuando menos esperábamos él estaba hablando el español... Ellos llevaban normalmente.* [GRL/E9/83]

Ellos mezclan bastante. [GRL/GFP3/103]

Nosotros somos obligados a desarrollar este papel porque mismo siendo profesora de Lengua Portuguesa nosotros tenemos nuestros alumnos bolivianos... nosotros tenemos nuestros alumnos, son varios... ellos comprenden perfectamente pero la dificultad está en el habla y en la escrita. *En algunos momentos de producción textual, está allá el portuñol...* [GRL/GFP3/102]

En cuanto a los datos procedentes de las entrevistas con el alumnado, nos muestran que hay algunas situaciones en las que el profesorado busca que el alumno movilice su repertorio lingüístico, si bien se percibe que se trata de una práctica poco común. Los estudiantes manifiestan que los docentes se centran en la lengua que imparten.

No. El objetivo de él es saber si nosotros sabemos de la disciplina que él trabaja. [GRL/GFA4/111]

La profesora de inglés *nos pidió para decir las palabras que sabíamos hablar en nuestro cotidiano* y preguntamos qué palabras. Ella colocó todas las palabras en inglés así... todas eran en inglés... [GRL/GFA1/108]

En cuanto a los datos procedentes de los informes de observaciones, éstos revelan que el alumnado moviliza su repertorio lingüístico en las clases de lenguas haciendo uso de palabras o expresiones en la lengua inglesa o en la lengua originaria, si bien la movilización es mayoritariamente en las lenguas portuguesa y española.

Los alumnos siguen haciendo la práctica. *Aunque en la mayor parte del tiempo hablan en español en el aula, una y otra vez ellos se arriesgan y emiten palabras en inglés.* [GRL/IOI5/127]

La profesora *les va indagando de forma alternada en una lengua y otra.* Si en algún momento le decía madre, el alumno tendría que contestarle con el significativo en lengua originaria, mamachi. Si le decía ebakwa epuma tendría que contestarle con el significativo en español, hija. [GRL/IOLO2/129]

Los alumnos hablan en español, otros en portugués, aunque se nota la predominancia del español. Se nota en ellos una perfecta entonación del portugués y, además, se les nota que *aplican el portugués en discursos más informales* cuando están conversando con los amigos, haciendo bromas, chistes o simplemente jugando. [GRL/IOE29/120]

El segundo a discursar sigue en la misma línea del primero y *su discurso lo hace en una mezcla de lenguas entre el portugués y el español.* [GRL/IOE30/121]

Interactúan y *vez u otra mezclan entre el portugués, el español y, raramente, emplean el inglés.* [GRL/IOP12/131]

Ellos, a su vez, *leen el texto en español y dan las respuestas en portugués* lo que se observa una gran facilidad de estos alumnos tanto para la comprensión del texto como también para realizar análisis en otra lengua. Es decir alternan de una lengua a otra sin mayores dificultades. [GRL/IOE36/122]

Asimismo, encontramos en los datos elementos que dan cuenta de unos planteamientos del profesorado orientados a mostrar y comparar diferentes lenguas como son el portugués, el inglés, el español. En el caso de las escuelas bolivianas también se perciben estas comparaciones con la lengua originaria de esta región fronteriza. Los datos revelan que los profesores brasileños a veces recurren a expresiones en latín para explicar el origen de algunos vocablos. Para los profesores es una práctica que permite al alumnado aprender más rápido y también interesarse más

por las lenguas. Creen que es fundamental partir de la lengua con la que los estudiantes están más familiarizados porque facilita su aprendizaje.

El más próximo es esta *comparación mismo del portugués y el español...* es lo que trabajo... es el área que tengo dominio. [GRL/E4/133]

Por ejemplo... como en mi asignatura... *en el área que estoy, llevo castellano, lengua originaria, que es la lengua cavineña, y el inglés; o sea, voy siempre comparándolas las tres lenguas.* Me gusta hacer eso ¿por qué? porque los estudiantes asimilan más. Para ellos se hace más rápido el aprendizaje y con más ganas lo hacen ellos. [GRL/E37/159]

Muchas veces. *A veces yo comparo con las tres lenguas que usamos aquí: el portugués, el inglés y el español.* Siempre busco... en la verdad era para yo trabajar el inglés y mostrar cómo es en portugués, sólo que también muestro en español... *para ver la diferencia en las tres lenguas. Hay cosas que es igual... pero tiene cosas tú sabes que es el mismo objeto... pero es diferente.* [GRL/E12/137]

Con inglés principalmente. Aunque no hablamos... pero gracias a Dios el libro explica cual es la base... *o entonces aquella cosa del latín... como en lengua portuguesa,* cuando estudiamos las letras, estudiamos el latín... yo me quedé encantada... me gustaría mucho... Pero en el aula siempre hablamos... ¿Qué es el latín? Y acaba dando nociones...de donde vienen las lenguas. [GRL/E2/132]

Yo creo que primero vamos a partir de la lengua materna. Y así... tal vez la lengua materna de los estudiantes... de los estudiantes que yo tengo tiene la lengua materna el castellano. Y a través del castellano podemos aprender otras lenguas más. Por ejemplo: *vamos hacer unas comparaciones... con la lengua castellana, con la lengua cavineña y la lengua extranjera.* ¿Por qué? Porque si queremos aprender una lengua extranjera tienen que saber el significado de esta palabra en lengua castellana porque si no lo sabe no va a saber a traducir. [GRL/GFP2/162]

Yo sí. *Yo como profesora de lenguas, profesora de inglés, me apoyo mucho en la lengua portuguesa.* En el portugués, la gramática anda juntas. *Siempre busco mostrarles como es en la lengua materna...* que todas las reglas de inglés ellos pueden estudiar en portugués para facilitar el aprendizaje de ellos. *Yo comparo.* Y como profesora de inglés necesito aprender la gramática de la lengua portuguesa... [GRL/GFP3/163]

No obstante, se encuentra en los datos algunas verbalizaciones de los docentes que dan cuenta de que no se trata de una práctica muy común, aunque les parezca interesante realizar las comparaciones entre las lenguas.

No. Con otras lenguas no busco comparar. [GRL/E15/139]

No ha habido un momento... no he planeado nada en este sentido. Pero es muy interesante hacer eso. [GRL/E26/151]

Todavía no. Solamente en portugués mismo. Pero sería interesante hacer...para que ellos sepan que tiene esta diversidad. [GRL/E6/134]

Por los datos recogidos de las entrevistas grupales con el alumnado, se percibe que los estudiantes consideran que sus profesores muestran y comparan en español o inglés, cuando estas lenguas son enseñadas como lengua extranjera, comparándolas al portugués en aquellos elementos que presentan semejanzas y diferencias.

Sí. En inglés la profesora compara el inglés con portugués. Ella pronuncia en portugués y nosotros intentamos hablar en inglés. [GRL/GFA1/165]

Solo en el caso de español e inglés... ellas comparan con el portugués. En el caso de español, ella dice como es en español y dice como es en portugués, si cambia alguna cosa, si continúa igual... [GRL/GFA2/169]

Solo en el caso de las asignaturas que no son de lengua materna como el inglés y el español. Solo en estas materias que ellos profundizan con otras lenguas como el caso del portugués para que podamos entender que la frase significa, qué significa cada cosa en la gramática. Pero en el caso de portugués no profundizamos en otras lenguas. [GRL/GFA3/170]

Muestra. Muestra las diferencias, las semejanzas. [GRL/GFA4/174]

Sin embargo, en los datos se observan manifestaciones que dan cuenta de que el profesorado casi nunca muestra o compara la lengua que enseña con otras. Para los estudiantes las comparaciones son esenciales porque les ayuda a comprender mejor el funcionamiento de la lengua y también facilita el aprendizaje.

Es siempre bueno comparar... porque nosotros aprendemos dos cosas en un solo momento. [GRL/GFA6/181]

Es bueno porque a veces ve que hay las diferencias pero también hay similitudes. [GRL/GFA7/183]

En el caso... a veces, ¿no? [...] a veces compara el castellano con el portugués porque hay palabras que sí son parecidas... y esa comparación... primero entre personas y ahí... empieza con el compañero... a veces estamos jugando y todo... y empezamos a jugar con el castellano y el portugués. Hay palabras que son parecidas sí y empezamos esa comparación, esa relación. [GRL/GFA8/185]

Los datos recogidos de los informes de observaciones dan cuenta de que los profesores comparan las lenguas que enseñan como lengua extranjera con la lengua materna.

Los alumnos ahora aceptan ir delante y copiar la palabra en la pizarra. El profesor va corrigiendo tanto la ortografía como la pronuncia al mismo tiempo y a la vez va relacionando las palabras entre los idiomas portugués y español. [GRL/IOE23/186]

De hecho él me comenta que enseña el cavineño siempre comparando al español porque cree ser más fácil el aprendizaje de sus alumnos, pero que también introduce algunas palabras del quechua para que los alumnos observen las diferencias. [GRL/IOLO1/187]

La profesora comenta en el aula que aprender esta lengua es lo mismo que aprender el inglés para ellos. Que existen ciertas similitudes. De hecho ella va enseñando las palabras en cavineño, en español y también lo enseña como lo es en inglés. En el aula hay un cuadro parecido al anterior pero los nombres de los miembros familiares están en inglés. La profesora dice que como da clases de inglés para el mismo grupo de alumnos hace siempre el trabajo de comparación. [GRL/IOLO2/188]

El análisis de los datos nos ha permitido identificar que el profesorado de lenguas gestiona los repertorios lingüístico-culturales para mostrar las variaciones lingüísticas del español e incluso de las variaciones regionales y locales del español y del portugués.

También les digo del español que se habla en Perú, en Bolivia no es el mismo español, no es el mismo... hay algunas diferencias del español que se habla en España, en otros países. El portugués que hablamos en Brasil... si tú vas a Portugal, ellos hablan de otra forma... y tú ya ves esta diferencia. [GRL/E8/189]

Nosotros hicimos un trabajo de investigación...para ellos investigar *las varias formas de hablar...* hasta mismo de barrio para barrio... *a veces hay una forma de hablar en un barrio ya en otro se habla diferente*, tiene la ciudad vecina, Brasileia... [GRL/E14/190]

Sí. Sí. Por ejemplo... yo en quechua, por ejemplo cuando yo hablo... *hay variedades de quechua acá en Perú*. Hay del centro, de la sierra, de la costa... y a veces hay palabras que se pronuncia en otra quechua de distinta manera... y yo a ellos trato de decirles que eso se dice así, eso se dice... Por ejemplo: En Pucalpa y en Iquitos, en esos lugares, el castellano se habla muy distinto. *Y les digo, ¿no? Ellos tienen su forma de hablar*. [GRL/E33/193]

En el año pasado yo tenía siempre una pregunta: _ *¿Sabes la diferencia de la multinacional Apple? ¿Por qué cuando pronunciamos aquí lo hacemos de otra forma?* Este año el alumno ya llegó con la respuesta lista: _ Profesor, hay una diferencia... *es que nosotros estudiamos el inglés americano y allí es el británico*. Nadie llegará a una tienda pidiendo un móvil de Apple (pronuncia con el inglés británico). *¿Es Apple, no? (pronuncia con el inglés americano) [...]*. [GRL/GFP1/194]

En las declaraciones de alumnado también se percibe que el docente utiliza planteamientos orientados hacia la muestra de las diferentes lenguas que se enseñan e incluso muestra variedades de habla de la lengua materna.

Creo que ellos *comparan bastante es el portugués de aquí y el portugués de Portugal. De la misma forma comparan el español de Bolivia y el español de España. Él hizo esta diferencia, esta cadena, esta diferencia de pronuncia, de palabras*. [GRL/GFA3/196]

De otro Estado en el caso. *En Acre se habla de una manera... en São Paulo ya no*. Eso en la lengua portuguesa. *En Nordeste hay entonación, Rio Grande do Sul, mato Grasso... tienen entonación diferentes. A veces sustituyendo una palabra por otra. Ya tuvimos en las tres disciplinas: español, portugués e inglés*. [GRL/GFA4/198]

Ella estaba hablando que su marido habla arrastrando la “r”... [GRL/GFA5/200]

En los datos originados de los informes de observación también se percibe que el profesorado busca mostrar en el aula las diferencias tanto en el habla de los hispanohablantes como en el caso del inglés.

El profesor dice que el español no es uno. Son varios. Dice que existe variación dentro de la propia lengua. Como ejemplo dice cómo los argentinos dicen: Yo me “llamo”, a diferencia de otros países. [GRL/IOE17/202]

El profesor aprovecha y *explica que hay diferencia dentro del propio español en la forma de pronunciar. Les dice que, por ejemplo en España, hay el “ceceo” mientras que en otros países eso no ocurre*. [GRL/IOE23/204]

Además, *ella comenta la diferencia de pronunciación entre el inglés británico y el americano. Enseña a sus alumnos las diferencias en la pronunciación*. [GRL/IOI5/205]

Los datos revelan que los docentes muestran la correspondencia que existe entre fonemas y representaciones gráficas en distintas lenguas. Asimismo, consideran que sus alumnos perciben y observan en el aula las diferencias cuando articulan los fonemas y grafían las palabras.

Ellos dicen: _ Profesor, porqué “j” tiene el sonido de doble “rr”. [GRL/E8/206]

Yo observo que *ellos realmente prestan bastante atención... porque aquí en Brasil es rua y en español es calle...* de ahí explico del porqué de la diferencia de la lengua. [GRL/E8/207]

Ellos dicen: *“Ah profesora no lo sé qué es eso. Ven acá, busque, ve como es en portugués y qué significa. Ve como se escribe, ve como se escribe en español. Pronuncie en portugués. Pronuncie en español.”* [GRL/GFP5/209]

Es un trabajo bien diversificado, yo por ejemplo estoy dando clase de portugués y de español. Porque, *por ejemplo, ¿en “cabeza” en español es “z” en portugués con “ç”?* *Entonces... ya es un proceso gramatical... ya tiene que trabajar las dos formas.* [GRL/GFP5/210]

Del mismo modo, los datos procedentes de los grupos focales con el alumnado revelan que existen situaciones en el aula en las que los profesores muestran la correspondencia entre fonemas y letras, en especial entre el portugués y el español.

Creo que más en la parte gramatical. *Él nos muestra diciendo: “Mira, eso aquí es así en portugués y así en español. Mira la diferencia de cada palabra para otra. Ves donde está el acento... él entra en esta parte gramatical.”* [GRL/GFA3/211]

El nos hacía hablar todos juntos como una palabra era hablada y como ella era escrita. Entonces eso es que nos ayudaba porque si nosotros aprendemos a escribir y no lo aprendemos a hablar... nosotros no vamos a ninguna parte. [GRL/GFA6/212]

El profesor de español *él dice la forma correcta de escribir en portugués y en español... la forma de hablar y los acentos.* [GRL/GFA6/213]

Los datos procedentes de los informes de observación nos dan cuenta de que el profesorado plantea situaciones en el aula en las que muestra al alumnado las formas de pronunciar y de grafiar las palabras. En estas ocasiones centra su atención en mostrar, sobre todo, las semejanzas y las diferencias entre el portugués y el español.

Ella retoma la clase y da oportunidad para que cada alumno participe y *va corrigiendo tanto la ortografía como la pronuncia del alumnado. Se les muestra los diferentes sonidos. Les dice: Este se dice así en español mientras que en portugués es así... Se les explica la diferencia del sonido de la “X” y “J” en portugués y español.* [GRL/IOE1/215]

El profesor pone en la pizarra el alfabeto y dice los cambios recientes ocurridos en el alfabeto español. El profesor *va enseñando el alfabeto, lo escrito y la pronunciación, y al mismo tiempo lo va comparando con el portugués.* [GRL/IOE18/216]

Al tiempo que apunta la palabra, la profesora *les pregunta a todos cómo es la pronunciación. De igual modo ella pone énfasis en los fonemas que difieren en lengua portuguesa y va enseñándoles mostrando las diferencia en la escrita y en la pronuncia.* [GRL/IOE28/221]

El análisis de los datos nos ha permitido identificar que los profesores observan y analizan las estructuras sintácticas y/o morfológicas mostrando en el aula de lenguas cómo las palabras de la lengua que enseña se organizan comparándolo con la lengua materna del alumno.

Yo hice una comparación de los verbos irregulares en portugués y en el inglés, como funciona. [GRL/E25/230]

Les digo: Mira... las reglas gramaticales. *En nuestro portugués utilizamos una secuencia... por ejemplo: en portugués yo utilizo primero mi sustantivo para después calificarlo, cosa que no sucede en inglés: primero califico y después cito mi sustantivo. Entonces, por eso perciben estas diferencias.* [GRL/E25/231]

Por ejemplo en la película de X-Man. Si yo fuera hacer una corrección sería (Xis homem) yo les *explico que el adjetivo en la lengua inglesa antecede al sustantivo y toda la regla de la gramática*, la traducción correcta es (Homem xis) y explicando el porqué. Genera un cierto impacto... ellos no sabían. [GRL/GFP1/232]

De los datos recogidos de las entrevistas grupales con el alumnado, se puede identificar que, desde la perspectiva de la observadora, los estudiantes observan las diferencias en la organización estructural de las lenguas cuando las comparan.

A veces las películas que vemos o hasta un juego que jugamos. Por ejemplo: muchos juegos no tienen la traducción para el portugués, la mayor parte de la base del inglés que tengo es porque ya jugué varios juegos en inglés y *fui relacionando las cosas, fui relacionando lo que cada palabra significaba*. [GRL/GFA3/233]

Sí. En la cuestión de la adaptación también. *Muchas palabras que no son iguales, eso sucede mucho con yergas. Vemos que no tienen sentido algún, la traducción es una cosa y el significado es otro*. [GRL/GFA3/234]

En lo que respeta a los datos procedentes de los informes de observación nos muestran que el profesorado observa y analiza en el aula las formas y funciones de las palabras resaltando las similitudes y diferencias entre las lenguas. Del mismo modo, se observa en los datos que el alumnado percibe diferencias en las estructuras lingüísticas cuando realizan traducciones.

[...] el profesor pone la traducción al lado pero antes *va señalando las semejanzas y diferencias entre las estructuras de las frases. Muestra que la frase escrita en portugués no sigue el mismo orden en inglés y compara las dos poniendo énfasis en la diferencia del orden de los elementos*. [GRL/IOI9/243]

El profesor complementa: *_ Hay similitudes pero también hay diferencias incluso en cuanto al orden sintáctico. En este momento el profesor escribe en la pizarra algunas frases: "Vende-se", "Se vende", "Compra-se carros" y "Se compra coches". Pide a los alumnos que digan que es lo hay de diferente en estas frases. Va indagando: ¿Qué ven de diferente? ¿Cuáles están en portugués y cuales están en español?* [GRL/IOE17/236]

Traduce palabra por palabra y en caso de que cambie el orden sintáctico ella indaga a los alumnos si esa es la forma correcta. Los alumnos se dan cuenta de que hay algo raro y entonces *la profesora les dice que la estructura en inglés no es tan parecida al portugués como lo es el español, el francés e el italiano, por ejemplo*. La profesora sigue con la traducción y siempre *pone énfasis en los elementos similares pero también en los elementos divergentes entre las dos lenguas*. [GRL/IOI10/245]

Como resultado del proceso de análisis, identificamos los siguientes indicadores que dan cuenta de la gestión de la diversidad lingüística para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales los cuales agrupamos bajo la perspectiva del profesorado, alumnado y observadora y presentamos en la Tabla 18. Igualmente, recogemos en la tabla los elementos que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DE LOS REPERTORIOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES	
La Gestión de la diversidad lingüística	
INDICADORES	
Profesorado	<p>Percibir la existencia de lenguas y culturas del entorno (el docente percibe que el alumnado está sensibilizado hacia la existencia de otras lenguas y lo atribuye a su condición geográfica)</p> <p>Observar y analizar las lenguas y culturas en el aula</p> <p>Movilizar el repertorio lingüístico (la movilización del repertorio lingüístico se limita a las lenguas materna, que enseña y/o las del entorno porque desconoce otras lenguas)</p> <p>Comparar las lenguas (No se compara o lo hace a veces. La comparación se limita a las lenguas que domina el profesor, las lenguas del entorno, las lenguas que enseña con la lengua materna)</p> <p>Percibir las variaciones lingüísticas</p> <p>Establecer correspondencia</p> <p>Observar y analizar estructuras sintácticas y/o morfológicas</p>
Alumnado	<p>Percibir lenguas (las de su entorno y de otras más lejanas)</p> <p>Mostrarse curioso e interesado (por las lenguas del entorno y otras más lejanas)</p> <p>Movilizar su repertorio lingüístico (percibe que el profesorado no moviliza el repertorio lingüístico, se limita a las lenguas del entorno o se centra en la lengua de su disciplina)</p> <p>Comparar lenguas (percibe que el profesorado no compara las lenguas o casi nunca lo hace. Se limita a la lengua que enseña, lenguas del entorno y lenguas materna)</p> <p>Comparar para comprender mejor el funcionamiento de la lengua</p> <p>Apoyarse en la lengua materna</p> <p>Observar las diferencias y la similitudes</p> <p>Percibir las variaciones lingüísticas incluyendo en la lengua materna</p> <p>Establecer correspondencia entre fonemas y grafías</p> <p>Percibir las diferencias en la organización estructural</p>
Observadora	<p>Observar y analizar las lenguas que enseña y las más próximas de su realidad, incluyendo las lenguas indígenas</p> <p>Observar y analizar las diferencias y las semejanzas entre las lenguas</p> <p>Atribuir la percepción de los estudiantes a su condición geográfica</p> <p>Observar y analizar las lenguas (el alumnado observa y analiza otras lenguas más lejanas)</p> <p>Movilizar el repertorio lingüístico (se limita a las lenguas del entorno)</p> <p>Comparar las lenguas (se compara la extranjera con la lengua materna)</p> <p>Mostrar las variaciones lingüísticas (se muestra las variaciones lingüísticas del español y del inglés)</p> <p>Establecer correspondencia (se establece correspondencia entre el portugués y el español)</p> <p>Observar y analiza estructuras sintácticas y/o morfológicas (se muestran los distintos modos de organización de las estructuras lingüísticas en diferentes lenguas)</p>
ELEMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la observación y análisis de lenguas • Movilización del repertorio lingüístico. • Comparación de diferentes lenguas • Desarrollo de la percepción de las variaciones lingüísticas • Establecimiento de correspondencia entre grafías y fonemas • Observación y análisis de estructuras sintácticas y/o morfológica 	

Tabla 18. Indicadores y elementos que dan cuenta de la gestión de la diversidad lingüística para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

Con respecto a la **observación y análisis de las lenguas**, los docentes pretenden mostrar a su alumnado la diversidad de lenguas y culturas que están presentes en el

contexto social y educativo en el que están insertos. Su finalidad es promover un mayor conocimiento y aceptación de la diversidad. Sin embargo, se percibe que las prácticas de los docentes están centradas, mayoritariamente, en las lenguas propias del entorno, como son el portugués y el español y las lenguas que enseñan, sin que se extienda a otras lenguas más lejanas.

Los discentes, a su vez, demuestran percibir las lenguas y culturas que forman parte del contexto en el que viven, pero también observan y analizan otras lenguas más lejanas. Ven en la observación y análisis de las lenguas y culturas una posibilidad de acceder a nuevos conocimientos y potenciar el aprendizaje.

Interpretamos que el hecho de que este profesorado se limite a la observación y análisis de las lenguas que ya conoce se puede deber al desconocimiento de otras lenguas o porque disponen de una competencia lingüística muy limitada en comparación con la de su lengua materna y la lengua extranjera que imparte por lo que prefiere no arriesgar a introducir elementos de otra(s) lengua(s) en el aula.

De eso desprendemos que estos docentes se orientan por una noción de competencia lingüística basada en la noción de hablante ideal, que según mencionan Lobato y Gargallo (2004) es idealizada, de manera diferente a la que se contempla desde una perspectiva plurilingüe que considera como normal el desequilibrio y la variabilidad de la competencia lingüístico-cultural de los individuos (MCERL (2002)). Eso implica asumir que no es necesario que el docente tenga un alto nivel de competencia en diversas lenguas para presentárselas a sus alumnos.

A este respecto, creemos relevante indicar que las recomendaciones establecidas por el Consejo de Europa y recogidas en el MCERL (2002) declaran como imprescindible una planificación lingüística en los centros educativos donde se contemple la enseñanza de las lenguas de los grupos que frecuentan los centros educativos, es decir, considerar el conocimiento de la cultura de origen del alumno para el pleno desarrollo de una conciencia intercultural.

Con respecto a la **movilización del repertorio lingüístico**, se percibe en las manifestaciones de los agentes que el profesorado se inclina hacia la movilización de aquellos que son propios de las lenguas maternas, las que enseñan y las lenguas del

entorno, no movilizando otras lenguas extranjeras que puedan formar parte de su repertorio lingüístico.

De esto podemos inferir que la movilización de los repertorios lingüísticos solamente se gestiona desde las lenguas que el docente tiene competencia sin tener en consideración las que pueda ofrecer el alumnado. La preocupación del profesorado es fomentar un conocimiento lingüístico más profundo de las lenguas que enseña, por lo que podemos inferir que su posicionamiento se relaciona con una visión de enseñanza compartimentada en la que cada profesor se ocupa de su aula, su disciplina y, por lo tanto, de su lengua.

El alumnado, por el contrario, se muestra más motivado e interesado por otras lenguas más lejanas, se arriesga más e introduce en el aula elementos lingüísticos de otras lenguas menos cercanas.

Con respecto a la **comparación de diferentes lenguas**, los docentes valoran y consideran muy importante esta práctica. Sin embargo, esta comparación solamente se realiza entre las lenguas que son objeto de estudio en la clase y la lengua materna del alumno. Creemos que si el profesorado tuviera en cuenta el enfoque de la intercomprensión e introdujera otras lenguas románicas en sus prácticas del aula, el aprendizaje de sus alumnos sería más exitoso por cuanto le permitiría una mayor consciencia sobre la proximidad que existen entre las lenguas.

Desde la perspectiva del alumnado, la comparación se concibe como una estrategia fundamental que contribuye a una mejor comprensión del sistema lingüístico. La muestra y comparación de distintas lenguas es un factor clave en la enseñanza de lenguas porque según lo interpreta Cummins (1986) existe una interdependencia entre las lenguas y un aprendizaje simultáneo de las lenguas favorece un conocimiento más profundo sobre estas lenguas.

Con respecto a la **percepción de las variaciones lingüísticas** desde la perspectiva del profesor se concibe como una estrategia esencial para reconocer y articular diferentes fonemas con el propósito de hacerse entender y comprender a otras personas.

Apreciamos en estos planteamientos puntos que coinciden con unos elementos de la educación plurilingüe que se relacionan con el saber establecer relaciones de semejanza

y diferencias, percibir la proximidad y la distancia sonora entre elementos de distintas lenguas. Desde la perspectiva de la educación plurilingüe, el conocimiento de las variedades lingüísticas se percibe como un potencial para el aprendizaje, ya que contribuye a eliminar ideas preconcebidas y estereotipadas (Candelier *et al.*, 2008; Beacco y Byram, 2007; y MCERL, 2002).

En cuanto al establecimiento de **correspondencias entre grafías y fonemas**, los indicadores nos muestran que existen unas situaciones en las que los docentes consideran importante destacar las similitudes y divergencias entre las lenguas, a través de la correspondencia entre grafías y fonemas con el propósito de desarrollar en los estudiantes una consciencia sobre la dimensión lingüística.

Encontramos en el MCERL (2002) y en Candelier *et al* (2008) que se trata de un recurso importante y un potencial para el aprendizaje, ya que favorece un conocimiento más profundo sobre estas lenguas.

En cuanto a la **observación y análisis de estructuras sintácticas y/o morfológicas** se percibe que los docentes utilizan esta estrategia con el propósito de desarrollar en los estudiantes una consciencia sobre la dimensión lingüística.

Desde nuestro punto de vista, utilizar como ejemplo otras lenguas que no forman parte de la realidad del alumnado le permitiría tanto un mayor conocimiento sobre otras lenguas como también una mayor concienciación con respecto a la estructura de su lengua materna y las lenguas extranjeras que aprende en el centro escolar, lo que contribuiría a un mejor desarrollo de la competencia plurilingüe.

6.1.2.2. La Gestión de la diversidad cultural

Los datos recogidos de las entrevistas con el profesorado, nos dan cuenta de que este colectivo muestra y compara fenómenos culturales, especialmente entre las culturas brasileña y de los países hispanohablantes.

Sí. Ya. Nosotros tenemos la costumbre de los desfiles en épocas festivas... *la tradición de ellos, del Perú es muy diferente de la nuestra y ya hicimos esta comparación en sala de clase...* ellos son más rigurosos... hasta en el estudio mismo ellos son más rigurosos. [GRL/E10/250]

Ya. Tengo la costumbre de *comparar a nosotros los brasileños con los peruanos...* porque es una cultura diferente. Si tú analizas, Perú tiene una cultura muy diferente a la nuestra. Y... les digo que es una forma distinta de vivir, que no podemos interferir. Lo que *tenemos que hacer es estudiar para entender mejor la manera que ellos viven.* [GRL/E1/246]

Yo siempre hago pero del español. Enseñando las culturas de los países que hablan español. [GRL/GFP5/275]

Siempre traigo. Les paso un trabajo cuando ellos están en el Tercer Año... los países que tienen como primera lengua el inglés y cada grupo se queda con un país y *ellos van a investigar la música, arte, educación, salud, la culinaria.. toda la cultura... como funciona, y después nosotros hacemos comparación, siempre lo hacemos. Al final acabamos haciendo la comparación... En Brasil... ¿Qué creen ser igual en Brasil? [GRL/GFP3/268]*

Según manifiestan los docentes al plantear las situaciones de comparación entre culturas en el aula, buscan ampliar el conocimiento de sus estudiantes y el entendimiento de las culturas y personas de estos países. Asimismo, creen que es una práctica fundamental que contribuye a la formación del alumnado como ser social desarrollando en ellos una actitud de respeto hacia otras culturas, personas y países.

Es importante porque a uno le permite superarse, mejorar, enriquecer el aspecto ético, cultural... es muy bueno. [GRL/E34/261]

Exactamente. Hacemos *una comparación de las diferentes culturas que hay en el mundo... una comparación no en su totalidad, pero sí hacemos. Desde ya nosotros valoramos, apreciamos cada diversidad cultural ya sea de una sociedad, de un pueblo o de una nación. Eso nos da entender que es muy importante conocer para enriquecer nuestros conocimientos. [GRL/E34/259]*

Lo que queremos es *mejorar nuestro conocimiento, mejorar lo que es el aspecto cultural, valorar digamos las diversas culturas que existen, que nos permite investigar, explorar, ver el mundo desde diferentes perspectivas. [GRL/E34/260]*

Sí. Eso generalmente en la lengua originaria *se ha llevado eso como un tema para conocer la cultura de la lengua cavineña. [GRL/GFP2/266]*

Colabora en la formación del ciudadano... en la verdad. [GRL/GFP3/272]

Lo importante es que ellos aprendan a respetar la cultura del otro. [GRL/GFP4/274]

En lo que se refiere a los datos provenientes de los grupos focales con los estudiantes, podemos identificar que perciben situaciones en el aula orientadas a la muestra y comparación de culturas, aunque sea mayoritariamente con las culturas de los países hispanohablantes más cercanos. Para los estudiantes la muestra y comparación de culturas es importante porque despierta el interés por conocer y aprender más de otras culturas, además de contribuir a evitar situaciones de prejuicios y discriminación.

Los países vecinos... más próximos. Como ya estudiamos... Bolivia, Perú. De frontera con Brasil. Fueron los que los profesores nos enseñaron porque como es frontera para que tengamos más ganas de aprender lo que hay en otro Estado, otro País... relacionando. [GRL/GFA1/277]

Hubo una clase que el profesor de español trabajó. Él dividió los alumnos en grupo. El tema era de los países hispanohablantes y a cada grupo le tocó un país. De ahí *tuvimos que investigar sobre la cultura, personalidades de estos países... entonces fue eso que sucedió. Tuvimos que buscar... [GRL/GFA3/286]*

Lo bueno es que *se adquiere conocimientos de otros lugares, no es solo aquí de Brasil [...]. [GRL/GFA2/283]*

Nosotros vemos unos puntos positivos y otros negativos. Que *nos suscita el interés por conocer el país, el lugar.* [GRL/GFA2/282]

A mí *me parece bueno lo de la comparación por el prejuicio* porque muchas personas ni siquiera saben y te ponen crítica por tu cultura. Entonces... creo que *es importante saber más para que no haya discriminación, para que no haya racismo...* nada de eso. [GRL/GFA1/279]

En los datos también encontramos que el profesorado realiza unos planteamientos en los que se promueve la observación y análisis de aspectos de la propia cultura. Según manifiestan los profesores, es una práctica fundamental en el aula de lenguas porque permite al alumnado comprender mejor su realidad

Para poder comprender. Sí, es necesario, es necesario. Porque Brasil es una mezcla de culturas, él no tiene una cultura propia, en una concentración. Entonces es siempre bueno dejar claro que la cultura fulana vino de... Por ejemplo la cultura de la “Capoeira”, no es una cultura brasileña, es herencia de los africanos. [GRL/E25/295]

En lengua portuguesa siempre *buscamos establecer esta relación de las diferentes culturas existentes en Brasil.* Entonces aquí en la región Norte tenemos una cultura, en la región Nordeste otra cultura... y siempre buscamos trabajar esas diferentes situaciones de culturas [...]. [GRL/GFP1/297]

Pero en esta unidad educativa, hasta donde he podido ver, *se ha tratado más de impartir las culturas a nivel nacional.* Entonces... a raíz del conocimiento, desde lo mínimo de la danza, de una reseña histórica, *estamos viendo las culturas de los estudiantes.* [GRL/GFP2/301]

Es un mestizaje... y hablando de mestizaje, como trabajamos la literatura... *siempre trabajo la cultura africana, de cuando los africanos llegaron a Brasil,* sobre todo los esclavos... cuando trabajamos la literatura nosotros *hablamos de la cultura que ellos trajeron de allá para acá... son las comidas...* [GRL/GFP3/302]

En cuanto a los datos procedentes de los grupos focales con los estudiantes, nos dan cuenta de que el propio alumnado percibe aspectos de su cultura y que las prácticas que los profesores realizan en el aula se orientan hacia las herencias culturales y culturas regionales.

La cultura que tenemos aquí es la de los africanos... [GRL/GFA5/304]

No. Así por... digamos... hacer diferencias con otros países, no. *Más eso de... por el oriente y por el occidente de Bolivia porque hay diferencias dentro de Bolivia.* [GRL/GFA8/305]

Los datos emanados de los informes de observación nos muestran que los profesores de lengua materna exponen aspectos de la propia cultura en el aula.

A continuación *ella aborda la literatura de Cordel. En cuanto a este asunto ella trata el tema de la cultura nordestina. Explica porque los nordestinos utilizan la rima. Les cuenta este aspecto de la cultura del analfabetismo en esta parte de Brasil.* [GRL/IOP17/311]

Cuenta en el aula como nace la Literatura de Cordel y describe un poco del escenario nordestino apoyando en la figura del libro. Ella pregunta a sus alumnos si ya vieron algunos libros de Cordel. Ellos dicen que no. Pero que ya escucharon hablar en la televisión. [GRL/IOP16/308]

Al final de la lectura él dice que esta narrativa *presenta la historia de vida de los Incas que es parte de la cultura de su gente, de su país*. Se les pregunta a los alumnos sobre si conocen la historia, si ya han leído, o han escuchado hablar. Los alumnos contestan afirmativamente. [GRL/IOE32/307]

El análisis nos ha permitido identificar los siguientes indicadores que dan cuenta de la gestión de la diversidad cultural para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales los cuales presentamos en la Tabla 19. Presentamos igualmente en la tabla los elementos que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DE LOS REPERTORIOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES	
La Gestión de la diversidad cultural	
INDICADORES	
Profesorado	Comparar culturas del entorno Utilizar la comparación para ampliar el conocimiento y el entendimiento Utilizar la comparación para evitar choques culturales Utilizar la comparación para poner en valor las culturas Promover el respeto hacia la diversidad Contribuir a la formación ciudadana Observar y analizar aspectos de la propia cultura Promover el análisis de aspectos de la propia cultura para comprender mejor la realidad
Alumnado	Comparar culturas (Valora la comparación entre distintas culturas) Interesarse por la cultura (Se muestra curioso e interesado en aprender la cultura) Percibir las situaciones de prejuicios y discriminación Percibir aspectos de la propia cultura Percibir que el profesorado observa y analiza aspectos de la propia cultura
Observadora	Observar y analizar aspectos de la propia cultura
ELEMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra y comparación entre fenómenos culturales • Observación y análisis de aspectos de la propia 	

Tabla 19. Indicadores y elementos que dan cuenta de la gestión de la diversidad cultural para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

Con respecto a la **muestra y comparación entre culturas**, el profesorado tiene como finalidad ampliar el conocimiento del alumnado y promocionar unos valores como es la apreciación y respeto hacia la diversidad. Desde la percepción del alumnado se plantea con la finalidad de conocer e interesarse por las culturas y evitar situaciones de prejuicios y discriminación.

De todo ello, se percibe que los agentes conciben la muestra y comparación de fenómenos culturales como mecanismo de apertura hacia el aprendizaje de otras culturas e instrumento que contribuye a la comprensión de otros modos de vida. Sin embargo, se evidencia en las manifestaciones que la muestra y comparación de culturas se centran casi exclusivamente entre las culturas de la lengua que se enseña, de los países hispanohablantes del entorno, como lo son Perú y Bolivia, con la de la lengua materna. Interpretamos que la ausencia de comparación con mayor diversidad de

culturas, se debe a la falta de dominio y conocimiento por parte del profesorado sobre las distintas características, e idiosincrasias de otras culturas.

Apreciamos en estas percepciones puntos de confluencia con unos elementos que conforman los principios de la educación plurilingüe que se disponen en el MCERL (2002) en el cual se señala que el conocimiento de varias lenguas y culturas contribuye, entre otros aspectos, para la eliminación de actitudes estereotipadas y de ideas preconcebidas que en muchas ocasiones promueve muestras de discriminación y racismo.

Con respecto a la **observación y análisis de aspectos de la propia cultura** el docente lo plantea con el propósito de que sus estudiantes comprendan mejor su realidad. Este aspecto está en relación con la dimensión cognitiva (saber) del concepto de competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) el cual, al ponerse en relación con el conocimiento de otras culturas, adquiere una perspectiva relacional. En este sentido, contribuiría al desarrollo de una consciencia intercultural (MCERL, 2002).

Encontramos, pues, elementos de las percepciones de los agentes que están en relación con los principios de la educación plurilingüe, en su dimensión intercultural. Su integración en los planteamientos de enseñanza de lenguas favorece en el individuo una toma de consciencia de su propia comunidad desde la perspectiva de otros y, por ende, favorece una toma de consciencia de su propia identidad (Trujillo Sáez, 2005; MCERL, 2002).

6.1.2.3. La Gestión de actitudes hacia la diversidad

El análisis de los datos nos permite identificar en las manifestaciones textuales de los docentes indicadores relacionados con desarrollar en el alumnado la valoración y aceptación positiva hacia la diversidad lingüístico-cultural.

La aceptación es positiva, es positiva. Como he dicho en la primera cuestión, difícilmente se tiene una divergencia de lengua. Muy por el contrario, ellos ya son curiosos y quieren compartir con los demás colegas. [GRL/E29/339]

Ellos aman la lengua y la cultura de nuestros vecinos bolivianos y peruanos. Entonces veo que ellos realmente quieren aprender... ahora no lo sé después en la Enseñanza Secundaria que hay unos que relajan... pero veo que ellos tienen sed de aprender [...] [GRL/E8/324]

Aceptan. Aceptan porque ellos están fascinados por aprender otras lenguas... no solamente el castellano que tenemos... no solamente eso... quieren aprender más... el inglés, ahora el

cavineño que es la lengua originaria que ellos están queriendo aprender... Esta implementación es buena para ellos. [GRL/E38/343]

Sí, ellos aceptan. Hay alumnos peruanos, hay indígenas y no hay conflictos entre ellos. [GRL/E10/326]

Aceptan. Aceptan y participan... de la cultura, hasta porque tenemos muchos alumnos bolivianos. [GRL/E25/335]

Creo que es positiva. Ellos no tienen eso de... es el español, el peruano... porque tenemos bolivianos aquí, hay el otro lado que es Bolivia... pero creo que es positiva. [GRL/E6/321]

No obstante, también se percibe en las manifestaciones de los docentes indicadores que dan cuenta de la existencia de racismo lingüístico y cultural, en especial, por parte de los estudiantes brasileños hacia las lenguas y culturas de los países vecinos, Bolivia y Perú. Si bien expresan que en los últimos tiempos se ha observado un cambio de actitud hacia una valoración y aceptación positiva.

Pero ya tuvimos muchos problemas... Yo no voy hablar ese tal de ese peruano, no (reproduciendo el habla del alumno). ¿Sabes? La cuestión no era el español, era el peruano. [GRL/E2/313]

Es un poco complicado hablar así... si ellos aceptan o no... porque a partir del momento que el profesor está en el aula es que él va descubrir esta aceptación. *Generalmente algunos aceptan... pero otros se sienten... aquel lado... yo no soy boliviano, no soy peruano, soy brasileño voy seguir solo mi idioma... entonces es eso, ¿sí?* [GRL/E18/329]

Y nuestros alumnos, antiguamente teníamos un problema enorme... pero a veces ellos dicen así: *Yo no quiero aprender este peruano... él direccionaba: Yo no quiero aprender este peruano. Era una cosa direccionada... tenía una rivalidad muy grande. Y las cosas fueron cambiando... y hoy en día hay alumnos nuestros... que ellos van allá en Iñapari, sienta y piden pollo con papas _ Me parece tan monos, dicen: pollo con papas. Y ya existe un nivel de interacción...eso de juntar un poco de aquí, un poco de allí es cosa que percibimos aquí porque el número de personas que pasa es muy grande, muchas nacionalidades. Entonces... veo el crecimiento en este aspecto, de esta junción, y de la búsqueda y hoy ellos tienen otras fuentes para buscar. Me encanto con eso.* [GRL/GFP4/346]

Aceptan. Hoy ya. Antes no era tanto. [GRL/E2/315]

Creo que ellos ya aceptan. Ellos ya tienen una buena convivencia con la lengua de aquí de la frontera que es el español y ellos tienen un buen relacionamiento ya... con el lenguaje. [GRL/E16/328]

Hasta que últimamente, yo he observado estos dos últimos años, ellos están aceptando mejor. Pero antes... ellos decían: Ah, profesora, yo no sé hablar boliviano no. Y yo les decía: _No es boliviano, es español. En Perú, Chile, Argentina, España se habla español,... no es boliviano. [GRL/E23/332]

En los datos se observa que el profesorado relaciona el rechazo del alumnado hacia las lenguas, las culturas y las personas con una falta de comprensión sobre la importancia del aprendizaje de las lenguas y entiende que es su papel preparar al alumnado para que no desarrolle actitudes en contra de la diversidad.

Pero, percibimos sí, que en algunos momentos *se dan estas situaciones de prejuicios como tenemos aquí, por ejemplo: muchos alumnos peruanos y bolivianos y se crea esta situación de no aceptar el otro como él lo es.* Y ahí lo que coloco es que... él siempre debe ponerse en el lugar del otro... él debe vivir esta situación para ver como ellos se sentirían, ¿no lo es? [GRL/E4/318]

Mi papel es *hacer que él comprenda la belleza que es hablar portugués. Me gustaría mucho que mi alumno entendiera el bonito de hablar portugués.* Y nuestra lengua, como cualquier otro de origen latino, es tan amplia... Nuestra lengua es tan bonita... *Esta mezcla con el indígena, con el propio portugués, la junción de todo eso es tan bonito... la sonoridad es linda...* [GRL/GFP4/345]

En lo que respecta a los datos recogidos en las entrevistas grupales con el alumnado nos hemos encontrado con pocos elementos respecto a la aceptación positiva hacia la diversidad. No obstante, el análisis de los datos nos ha permitido encontrar indicios de que el alumnado valora negativamente la lengua española y los hablantes de esta lengua.

Por ejemplo: *el día que la profesora fue al auditorio y comenzó a hablar en español, nadie le hizo caso... pensamos.... _Es una mujer boliviana... pero cuando comenzó a hablar en portugués todos se quedaron boquiabiertos.* [GRL/GFA3/350]

Porque *cuando usted empezó a hablar en español imaginamos que solo sabía hablar esta lengua, pensábamos que usted era de un país hispanohablante, pero eso fue completamente retirado de nuestra mente cuando usted empezó a hablar en portugués.* [GRL/GFA3/351]

Todos se quedaron espantados porque *pensábamos que usted tenía una nacionalidad, una cultura de otro país y que fuiste allá solamente dar informaciones pero cuando pasó al portugués nuestro deseo se despertó.* [GRL/GFA3/352]

Presentamos en la Tabla 20 aquellos indicadores que dan cuenta del desarrollo de la gestión de actitudes hacia la diversidad para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales de los participantes en el aula. Recogemos igualmente en la tabla el elemento que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DE LOS REPERTORIOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES	
La Gestión de actitudes hacia la diversidad	
INDICADORES	
Profesorado	Aceptar y valorar positivamente las lenguas, culturas y personas (Se percibe una actitud de rechazo y valoración negativa por parte del alumnado hacia a la lengua española) Fomentar la aceptación positiva (Se percibe un cambio en la actitud del alumnado)
Alumnado	Valorar las lenguas y culturas (Se percibe una valoración negativa hacia la lengua española)
Observadora	
ELEMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la aceptación positiva hacia la diversidad lingüístico-cultural 	

Tabla 20. Indicadores y elemento que dan cuenta de la gestión de actitudes hacia la diversidad para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

Se evidencia que la gestión de actitudes hacia la diversidad se lleva a cabo por parte del docente desarrollando la **aceptación positiva hacia la diversidad lingüística y cultural** para combatir el rechazo hacia las lenguas y culturas del entorno ya que

perciben actitudes negativas del alumnado hacia las lenguas del entorno si bien se perciben cambios en los últimos tiempos con respecto a las actitudes de los estudiantes.

Este rechazo que el estudiante de Brasil manifiesta hacia la lengua española se puede deber a que el español no se considera en este contexto lengua de prestigio, lugar que sin embargo ocupa el inglés. Según Janés Carulla (2006) citando a Baker (1992) las actitudes lingüísticas con respecto a las lenguas que no gozan de prestigio en la sociedad se reducen en la fase de la adolescencia.

El cambio de actitud de los estudiantes brasileños que mencionan los docentes se puede relacionar, entre otros factores, con el prestigio que ha alcanzado la lengua española en los últimos años en Brasil (Reatto y Bissaco, 2007) tras la creación del Mercosur. Ha sido en este momento cuando se comienza a ofertar con carácter obligatorio la enseñanza del español en los centros educativos. En los centros de frontera, por la proximidad con la lengua española, se ha percibido un mayor interés por parte de la comunidad educativa. En este sentido, Lasagabaster (2003), subraya el papel esencial de la escuela para la formación de las actitudes del alumnado.

Si bien solamente hemos encontrado en los datos un elemento orientado a la gestión de actitudes hacia la diversidad, éste contempla rasgos de la educación plurilingüe en lo que respecta a la apertura, el respeto, la valoración y sensibilidad hacia las lenguas-culturas y hacia otras personas (Beacco y Byram, 2007; MCERL, 2002).

6.1.2.4. La Gestión del entorno diverso y plural

Los datos procedentes de las entrevistas realizadas con los docentes nos muestran que estos profesionales realizan prácticas en las que hacen uso del contexto transfronterizo para desarrollar el aprendizaje lingüístico-cultural de sus alumnos. Para ellos el contexto es favorecedor del aprendizaje de lenguas pues existe una mayor interacción entre hablantes de lenguas y culturas distintas.

Y cuando llega en este momento, utilizamos, llevamos los alumnos allí... conversamos... vamos al patio y el director de la escuela que es un amigo nuestro, que es muy majo, viene y explica a los alumnos, explica en español o en portugués y... así nos llevamos bien. [GRL/E2/353]

Me gusta enseñarles en la práctica... Cuando es día de los niños, de navidad, siempre cada profesor es madrina de un grupo... y hacemos un proyecto, y reúno el grupo, vamos a Bolivia... elaboro el proyecto... pedimos donaciones... Entonces eso ahí... les digo va y habla. _ Ah profesora no entiendo... entonces ellos tienen de entender la necesidad en la práctica. [GRL/E21/356]

Por ejemplo, nosotros tenemos alumnos que viven en Bolivia y estudian aquí. Generalmente *cuando paso alguna práctica les pido que observen el ambiente, el local donde viven, el país donde viven y que pueden tomar algunas vivencias, algunos aspectos de allá e insertar dentro de nuestro asunto de sala de clase.* Principalmente cuando es la cuestión de producción textual. De ahí el contenido... intentamos interactuar... Igual la historia de los cómics que ellos estaban produciendo. [GRL/GFP5/364]

Compartido. Compartido... desde un punto de que *nos comunicamos con estudiantes extranjeros, nacionales, entonces... tenemos esta relación compartida en conocer un poco más el otro lado de la frontera y también socializamos... pues sí compartimos culturas.* [GRL/GFP2/359]

En los datos procedentes de los grupos focales con el alumnado nos encontramos con una declaración la cual nos muestra que el profesorado hace uso del contexto transfronterizo promocionando el contacto de sus alumnos con hablantes nativos.

El profesor de español nos llevó a Bolivia [...] cuando llegamos allá él nos dijo para hacer cualquier compra pero hablando en español. [GRL/GFA4/365]

Finalmente, los datos emanados de los informes de observación nos muestran que existen situaciones en las que los profesores recurren a términos más utilizados en el contexto de frontera para facilitar el aprendizaje de su alumnado y prácticas en las cuales se exploran los contextos locales.

Se nota que el profesor siempre *busca relacionar con términos que son más próximos de la realidad de sus alumnos, por esta razón siempre está haciendo relación con el español peruano y a la vez comparar con el portugués brasileño.* [GRL/IOE23/366]

Ella informa que *los estudiantes tienen que escribir la forma que está siendo tratada la enfermedad en Epiaciolandia y en Cobija. Ella dice que los alumnos deben escribir las medidas que están siendo tomadas en los dos países...* [GRL/IOP15/367]

Presentamos en la Tabla 21 aquellos indicadores que dan cuenta del uso del contexto transfronterizo para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales de los participantes. Mostramos igualmente en la tabla el elemento que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DE LOS REPERTORIOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES	
La Gestión del contexto diverso y plural	
INDICADORES	
Profesorado	Realizar prácticas de inmersión lingüística en el contexto transfronterizo para conocer mejor la lengua y la cultura Considerar el contexto transfronterizo como favorecedor para los aprendizajes (porque hay interacción, porque están en contacto, están transitando, inmersión)
Alumnado	Realizar prácticas de inmersión lingüística en el contexto transfronterizo
Observadora	Recurrir a términos específicos del contexto transfronterizo Explorar en el conocimiento que los alumnos tienen del contexto transfronterizo
ELEMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del contexto transfronterizo 	

Tabla 21. Indicadores y elemento que dan cuenta del uso del contexto transfronterizo para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

Desde la perspectiva del profesorado y la observadora, la gestión del entorno diverso y plural se realiza mediante el **uso del contexto transfronterizo para realizar prácticas de inmersión lingüística que mejore el aprendizaje de lenguas**. Los profesores valoran positivamente y reconocen el entorno natural como favorecedor para el aprendizaje de lenguas de su alumnado por sus características de diversidad lingüística y cultural y por las posibilidades que ofrece de inmersión. Así también lo encontramos en Alves de Souza (2014) quien señala que los profesores de este contexto consideran importante las prácticas en el medio natural para desarrollar la competencia lingüística de sus alumnos, si bien se encuentran limitados por cuestiones relacionadas con la falta de apoyo logístico del centro escolar, la dificultad de acceso a las ciudades vecinas, por problemas relativos a la limitación de carga horaria, número excesivo de alumnos, entre otras.

Una aproximación al entorno social y cultural cobra gran importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, así lo interpreta Garau (2008) para quien el contexto natural permite un mayor acercamiento al idioma y favorece el aprendizaje de lenguas porque contribuye el tiempo de exposición, la calidad y el tipo de contacto.

6.1.2.5. Las percepciones de los docentes con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

El análisis realizado nos ha llevado a identificar las siguientes percepciones de los agentes con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales, percepciones que presentamos en la Tabla 22.

Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece, a través de la observación y análisis de lenguas, un mayor conocimiento de las lenguas y mejor aceptación de la diversidad.
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece, a través de la movilización del repertorio lingüístico, un conocimiento lingüístico más profundo de las lenguas que enseña, las lenguas del entorno y lengua materna.
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece el desarrollo de estrategias de comparación de diferentes lenguas para una mejor comprensión del sistema lingüístico.
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece el desarrollo de la percepción de las variaciones lingüísticas como elemento esencial para una mejor comprensión del sistema lingüístico, para reconocer y articular diferentes fonemas y para hacerse entender por los demás y comprender otras personas.
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece, a través del establecimiento de correspondencia entre grafías y fonemas y a través de la observación y análisis de estructuras

sintácticas y/o morfológicas, una mayor consciencia sobre la dimensión lingüística.
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece, a través de la muestra y comparación entre fenómenos culturales, una mayor apertura hacia el aprendizaje de otras culturas lo que contribuye a la comprensión de otros modos de vida y una mejor comprensión de la propia realidad.
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece, a través de la observación y análisis de aspectos de la propia cultura, una mayor consciencia intercultural y una mayor comprensión de la propia realidad.
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece, a través del fomento de la aceptación positiva hacia la diversidad lingüístico-cultural, el desarrollo de una mayor apertura hacia la diversidad lingüístico-cultural y evita el rechazo hacia las lenguas y culturas del entorno.
La gestión de los repertorios lingüístico-culturales favorece el uso del contexto transfronterizo para la realización de prácticas de inmersión lingüística con hablantes nativos para potenciar el aprendizaje de lenguas.

Tabla 22. Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

6.1.3. La Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Con la finalidad de conocer los elementos que conforman las percepciones del profesorado, del alumnado y de la observadora en la perspectiva del plurilingüismo, analizamos aquellas manifestaciones textuales que hemos agrupado bajo la categoría Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Se trata de identificar los indicadores que dan cuenta de las competencias que el docente desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas para que el alumnado gestione su propio aprendizaje permitiéndole ser más autónomo.

6.1.3.1. La Gestión de la motivación

Encontramos en los datos procedentes de las entrevistas individuales con el profesorado indicios que dan cuenta de que los profesores sensibilizan a sus estudiantes hacia la importancia del aprendizaje de lenguas y culturas para su buen desarrollo estudiantil y profesional, y para que conozcan otros modos de vida.

Sí. Porque hemos tenido, por ejemplo, muchas sesiones en la cual *estuve explicando las ventajas que se puede tener al dominar varias lenguas. Las oportunidades que se puede tener en el trabajo, las oportunidades de conocer nuevas culturas y es muy importante...* ellos son conocedores y sí aceptan. [GEA/E34/33]

Generalmente *hablo sobre la cuestión profesional... la lengua extranjera en el área profesional... es un elemento curricular, ella te permite tener un currículo más amplio, con más oportunidades de trabajo.* [GEA/E11/10]

Mostrando a ellos que el mercado de trabajo y el mundo hoy exige eso... Que no puedes quedarte en su rincón, tienes que *conocer otros países, otras historias* para que la tuya tenga un valor mayor. A partir del momento que conoces esta diversidad, la propia también, darás importancia para la propia historia. Nosotros hacemos nuestra historia en el día a día... pero necesitamos conocer otras historias también para valorar eso. [GEA/E14/11]

Yo les motivo, por ejemplo: les pongo ejemplos de que en algún momento de sus vidas van a tener que ir a... atravesar otros lugares, otros países para trabajar y que ellos tienen que estar preparados para eso... para lograrlo. [GEA/E33/32]

Nosotros buscamos concienciarlos a todo momento de que ellos no van a quedar solo en este espacio, ¿no lo es? Ellos van a salir de aquí, van a otra escuela, a otros países... a otros Estados y ellos deben tener como base la lengua portuguesa para adquirir otras situaciones. [GEA/GFP1/36]

En esos datos, también se observa que los profesores ven a sus estudiantes sensibilizados e interesados por aprender idiomas, especialmente la lengua inglesa.

Creo. Muchos demuestran interés... ellos mismos hablan que necesitan aprender... principalmente el inglés. En el área de la informática, ellos están acostumbrados a ver palabras que son muy diferentes y quieren aprender... y muchos buscan cursos. [GEA/E17/14]

Entonces son estudiantes curiosos, que preguntan, consultan y a la vez están identificados con las diferentes lenguas, tienen esta inquietud de aprender más día a día. [GEA/E39/34]

Pero... ellos también tienen... la mayoría tiene muchas ganas de aprender más sobre la lengua portuguesa y a ellos les gusta, participan, ellos tienen ganas de aprender. Hay excepciones, sabemos, pero... la mayoría tiene esta gana de ver... [GEA/GFP1/35]

No obstante, los datos nos muestran que el profesorado percibe que el interés por el aprendizaje de lenguas no es común en todos los estudiantes y relacionan este desinterés del alumnado con su condición fronteriza.

Ellos perciben pero... no lo sé... no sé si es porque no es valorada... porque estamos en la frontera... pero el propio español está poco valorado... no sé si el término es valorado... ellos están sensibilizados... pero no están con aquella... tengo... necesito... aprender otras lenguas. Está faltando una sensibilización mayor. [GEA/E6/5]

Aquí en esta escuela trabajamos con el portugués y con el español. No veo mucho interés en ellos por la lengua española. Ellos estudian porque necesitan para aprobar. [GEA/E26/25]

Como ya he dicho... ni todos los alumnos entienden la importancia de la Lengua Española. Por nosotros serenos, creo en eso, por trabajarnos en la frontera, el alumno está siempre allá, en Bolivia, por el hecho de vivir en la frontera, no demuestran tanto interés. [GEA/E28/27]

Los datos provenientes de los grupos focales con los estudiantes nos dan cuenta de que existen unos planteamientos orientados hacia la importancia del aprendizaje de lenguas. Para ellos el conocimiento de lenguas y culturas es esencial para establecer comunicación con otras personas y para su buen desarrollo estudiantil como garantía para ingresar en el mercado de trabajo.

En mi punto de vista lo que me motiva, es más portugués e inglés... ellas hablan que es muy importante para nosotros. Eso ya es una forma de motivar porque nosotros vamos a encontrar situaciones como exámenes, cursos y viajes. Nos dicen que necesitamos hablar otras lenguas, no es solo una que necesitamos... [GEA/GFA1/49]

Siempre en las primeras clases de ella, de Lengua Portuguesa, ella aclara, siempre he estudiado con ella, ya hace unos tres años, y ella siempre habla sobre la importancia de la lengua portuguesa, que nacimos aquí y debemos saber. Y ella habla de esa importancia de aprender otras lenguas y que necesitamos saber nuestra propia lengua. Eso ayuda. [GEA/GFA1/50]

Hasta mismo [...] en el caso de inglés el profesor nos *explica que es una lengua mundial y eso nos motiva más a aprender. Cualquier parte que vayamos, si hablamos inglés lo vamos a conseguir.* [GEA/GFA2/56]

Expandir la comunicación... poder entender mejor la idea de los demás. [GEA/GFA5/71]

Porque nosotros que vivimos aquí en la divisa con otro país... *para comunicarnos con otras personas.* [GEA/GFA5/69]

[...] normalmente te exigen dos lenguas, inglés y español, que son las más habladas. Entonces... *Si tú no dominas por lo menos una de ellas entonces tú no vas a conseguir un empleo y ganar un poco mejor.* [GEA/GFA4/68]

Desde mi punto de vista *lo que me motiva a aprender lenguas es la cuestión académica* pues si lo sé fluentemente el inglés o español, como el inglés es una lengua franca *puedo buscar algo mayor en mi carrera académica* pues puedo hacer, por ejemplo, un intercambio en otro país y eso es una motivación. [GEA/GFA3/61]

Ah... es la búsqueda del conocimiento que adquiere uno mismo. También sabemos que después de terminar la facultad *hablar otras lenguas es muy importante para conseguir un empleo, para nuestro currículo... Y más, vivimos en una frontera... queriéndolo o no siempre estamos en Bolivia. Cruzamos el puente y estamos allá. Creo que incentiva.* Ya pensó: *_ Si no sé ni dar buenas tardes en español y llego a Bolivia y allí me pierdo ¿cómo regreso a casa? Entonces es un incentivo. Voy a aprender porque necesito.* [GEA/GFA4/66]

En cuanto a los datos procedentes de los informes de observación pudimos apreciar que el profesorado busca concienciar a sus alumnos con respeto a la importancia del aprendizaje de lenguas. También se percibe que el alumnado se encuentra motivado e interesado por aprender las lenguas.

Comenta ella, que prefirió empezar con una *conversa en el aula sobre la importancia de aprender el inglés.* Según la misma, el objetivo de esta conversa en la clase de apertura es *para desarrollar una mejor aceptación de la lengua por parte del alumnado.* [GEA/IOI1/85]

Los estudiantes protestan y la profesora se *les dice muchas palabras de ánimo, que ellos necesitan concienciar de la importancia que tiene el portugués en sus vidas.* Les dice: *_ Necesitan más interés por el estudio, necesitan poner más empeño para conseguir superar la nota mínima de corte. Ella aun complementa: _Necesitarán para los concursos y también en los exámenes para ingresar en las Universidades.* [GEA/IOP18/87]

Mientras los alumnos siguen trabajando el profesor se aproxima y *me dice que los alumnos saben mucho de español, que les gusta mucho, y tienen un enorme interés* y complementa: *_ Es una obligación de los brasileños de aquí saber un mínimo de español. Siempre les digo eso a ellos. De que es importante aprender el español.* [GEA/IOE23/84]

Los datos revelan que los docentes utilizan recursos para motivar al alumnado en el aprendizaje de lenguas. Para ellos, es importante usar recursos que llamen la atención y motiven al alumno como pueden ser aquellos audio-visuales y tecnológicos: la música, los cortometrajes, aplicaciones de móvil y la tecnología de la información y comunicación para un aprendizaje interactivo. No obstante, encontramos en las manifestaciones de los docentes que todavía se utilizan recursos más tradicionales como el libro didáctico, diccionarios y copias de textos.

Aquí utilizamos mucho el data, bajamos videos del internet para enseñárselos... y a través de videos e imágenes ellos interactúan... a través de libros también, ellos tienen el libro. [GEA/E8/93]

Y... utilizábamos mucho la conversa online... iba para la sala de informática e intentaba entrar en contacto con americanos... [GEA/E1/89]

Hoy tenemos un mecanismo fantástico. Que se llama internet... y estoy siempre en el internet... pero buscando principalmente como llevar la situación. A veces, principalmente en Lengua Portuguesa, si te vas muy en serio, no consigues llegar porque no hay entendimiento, no hay comprensión, no hay comunicación... [GEA/E2/90]

La motivación personal en los estudiantes se tiene que impartir a partir de las nuevas tecnologías... [GEA/GFP2/127]

[...] en el caso de lenguas extranjeras nosotros hacemos diferentes diálogos, hay canciones, a partir de eso se debería de motivar a los estudiantes. [GEA/GFP2/128]

En su mayoría son textos. Textos y libros. Libros que trabajamos con el proyecto de lectura y escrita. Libros literarios. [GEA/E29/118]

Los libros didácticos. Aquí en la escuela los libros didácticos. [GEA/E26/116]

Entonces, en la lengua portuguesa es más difícil tener un trabajo más dinámico. Fuera del libro, de la gramática y del diccionario. [GEA/E10/94]

En cuanto a los datos procedentes de los grupos focales con el alumnado se observa que los estudiantes mencionan que sus profesores hacen uso de recursos para motivarlos y declaran que se sienten más motivados en las clases más prácticas cuando cantan, dialogan, dramatizan, es decir, en aquellas clases donde el profesor utiliza la música, videos y también lecturas reflexivas. Asimismo, declaran que se sentirían más motivados si las clases fueran más interactivas, utilizando como recurso el entorno natural para interactuar con hablantes nativos.

[...] El profesor [...] a veces nos hace leer sus libros en el curso, con lecturas comprensivas que nos hace reflexionar, ¿no? Creo esos son métodos que ellos nos enseñan para aprender más. [GEA/GFA8/145]

Él pasaba música, yincana, juegos... separaba los alumnos en grupos y nosotros aprendíamos... eran los conocimientos generales pero... aplicado al español. [GEA/GFA6/139]

Creo que ellos podrían motivarnos más con películas en lengua española, en inglés... con músicas. [GEA/GFA1/131]

Cantar en inglés... traducir. Músicas en inglés, ver videos... ser más didáctico. [GEA/GFA7/143]

La música... por ejemplo, si escuchas una música en inglés y sigues haciendo... tú consigues aprender... sería una forma muy interesante de comenzar a practicar. [GEA/GFA1/132]

Llevarnos a la frontera para discutir con los...patricios. [GEA/GFA2/136]

Yo creo que para que nuestro aprendizaje mejorara, por ejemplo en portugués, ella debería llevarnos en algún lugar donde existe una mayor influencia del portugués como una

biblioteca o un campo cultural así para que pudiéramos profundizar más y hasta interesarse más. [GEA/GFA6/141]

A mí me gustaría también intercambiar ideas con otras personas de la frontera... casi nunca tratamos con ellos. [GEA/GFA7/142]

Los datos provenientes de los informes de observación nos muestran que los profesores se apoyan en materiales convencionales para facilitar el aprendizaje de lenguas de sus alumnos, como: los libros didácticos, fotocopias, diccionarios, carteles, entre otros. No obstante, también se percibe que ellos hacen uso de recursos audiovisuales y de las nuevas tecnologías a través de las aplicaciones de móviles.

La profesora sigue explicando su método de trabajo. *Les dice que utilizarán el libro como apoyo pero que también utilizarán un sistema de apostillado producido por ella misma.* La clase finaliza con el timbre, es hora del intervalo de la merienda. [GEA/IOE5/148]

Argumenta que seguirán con el libro didáctico sin embargo deben adquirir la apostilla porque allí el contenido que irán trabajar a lo largo del año está presentado de una forma más resumida. [GEA/IOI8/155]

A continuación el profesor recoge el texto y *se les entrega la letra de una canción* “Déjame un beso que me dure hasta el lunes”. Pide a los alumnos que lean el texto primeramente y luego prende el aparato. Los estudiantes van escuchando la música y al mismo tiempo siguiendo atentamente la letra de la canción. [GEA/IOE36/152]

Al concluir la copia en la pizarra *pide a sus alumnos para hacer uso del diccionario y también del móvil para facilitar la ejecución de la tarea.* Los alumnos empiezan a hacer las actividades y mientras unos se apoyan en el diccionario otros utilizan el *translater* disponible en el móvil. [GEA/IOI10/156]

Como resultado del proceso de análisis, identificamos los siguientes indicadores que dan cuenta de la gestión de la motivación para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas los cuales agrupamos bajo la perspectiva del profesorado, alumnado y observadora y presentamos en la Tabla 23. Recogemos igualmente en la tabla los elementos que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS	
La Gestión de la motivación	
INDICADORES	
Profesorado	Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de aprender lenguas Mostrarse curiosos e interesados (Percibe que los estudiantes demuestran interés y curiosidad por aprender lenguas y culturas, aunque se percibe falta de interés por las lenguas y culturas del entorno dada su condición fronteriza) Motivar a los estudiantes y concienciarles de la importancia de aprender lenguas (Considera que es papel del profesor motivar a su alumnado) Emplear recursos para motivar el aprendizaje de lenguas - modernos y tradicionales (Percibe que los alumnos se sienten más motivados cuando se utilizan recursos más modernos)
Alumnado	Aprender lenguas (Se siente motivado para aprender lenguas para la interacción, desarrollo estudiantil, ingresar en el mercado de trabajo) Sentirse más motivado cuando se hace uso de recursos más modernos, en clases más prácticas Mostrarse curiosos e interesados (Se siente más motivado cuando se hace uso de

	recursos más modernos, en clases más prácticas y cree que estaría más motivado si hubiese más clases prácticas, mayor interacción, si practicaran por inmersión)
Observadora	Concienciar al alumnado sobre la importancia de aprender lenguas Mostrarse motivado (El alumnado se muestra motivado e interesado en aprender lenguas) Emplear recursos (Se hace uso de recursos modernos y uso de materiales tradicionales)
ELEMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de aprender lenguas • Utilización de recursos de apoyo 	

Tabla 23. Indicadores y elementos que dan cuenta de la gestión de la motivación para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Con respecto a la **importancia de aprender lenguas**, se percibe en las manifestaciones de los agentes que el profesorado ve en la motivación un elemento indispensable para el aprendizaje de lenguas. En este sentido, señala la importancia de aprender lenguas para garantizar un mejor puesto de trabajo y/o alcanzar mejor calificación académica. Igualmente, fomenta en su alumnado el interés por aprender lenguas para un mejor desarrollo personal como sujeto social, para integrarse e interactuar con la comunidad de la lengua meta.

Cabe, pues, interpretar que el profesorado se aproxima a una dimensión instrumental como forma de concienciar a su alumnado sobre la aplicabilidad del conocimiento lingüístico-cultural para su vida. Además, se sitúa en una perspectiva integradora al concebir el aprendizaje de lenguas esencial para establecer la comunicación con otros. Estos aspectos se aproximan a las teorías de Gardner (1985) sobre los factores que influyen en el aprendizaje, quien relaciona la motivación instrumental de las lenguas con el interés por aprender una lengua para obtener éxito profesional y/o académico, y la motivación integradora con el deseo de integrarse a una comunidad.

No obstante, mientras los resultados revelan que el alumnado se declara motivado para aprender lenguas, el profesorado percibe que existe ausencia de interés por parte de estos discentes, especialmente por las lenguas del entorno, en función de su condición fronteriza. Interpretamos que la ausencia de interés por aprender las lenguas locales, por parte del alumnado, se debe a que su motivación es más instrumental, es decir, considera y valora más importante aquellas lenguas que le permite garantizar un mejor puesto de trabajo y calificación académica, por lo que prefieren el inglés frente al

español, por ejemplo. Tal y como señala Oakes (2013) el grado de motivación es mucho mayor en la orientación instrumental.

Encontramos en estos planteamientos, puntos que convergen con elementos que subyacen a los fundamentos de la educación plurilingüe que concibe el aprendizaje de lenguas base indispensable para que haya comunicación entre las personas, y como instrumento que permita tomar parte en una acción intercultural, tal y como se señala en Beacco y Byram (2007) y en el MCERL (2002).

En cuanto a la **utilización de recursos de apoyo**, identificamos en las percepciones de los docentes que existe una mayor motivación por parte del alumnado hacia el aprendizaje de lenguas cuando se hace uso de una mayor variedad de recursos que incida en el ámbito audiovisual. Esto también se confirma en las percepciones de los alumnos, quienes valoran muy positivamente el uso de recursos de apoyo los cuales permiten que las clases sean más interactivas. Esto contribuye a que estén más motivados para el aprendizaje de lenguas.

De esta forma, desde las perspectivas de los agentes, los recursos de apoyo se perfilan como instrumentos de mediación imprescindibles en el proceso educativo para que los estudiantes se sientan más motivados e interesados por aprender lenguas.

No obstante, se percibe que hay docentes que no se encuentran totalmente concienciados de la importancia de la elección de recursos didácticos que respondan a las necesidades de los estudiantes y que permitan que el aprendizaje de lenguas sea más eficaz, limitándose al uso de recursos más tradicionales. Interpretamos que estos docentes no se encuentran preparados todavía para actuar en el nuevo escenario educativo y por lo tanto, reaccionan en contra del modelo tecnológico que cada día va ocupando un espacio mayor en la enseñanza de lenguas y obligando a los profesionales a cambiar su forma de actuación. Según interpreta Calderón y Piñeiro (2004) el miedo e inseguridad de hacer uso de las nuevas tecnologías está muy presente en los centros educativos.

El MCERL (2002) confiere gran importancia al uso de recursos de apoyo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas porque relaciona el uso de recursos empleados en el aula con el grado de interés y motivación del alumnado.

6.1.3.2. La Gestión del aprendizaje consciente

El análisis de los datos nos ha permitido observar situaciones en las que el profesorado busca concienciar al alumnado de su propia capacidad de aprender. Los docentes inducen a sus estudiantes a pensar y les incentivan a superar sus deficiencias. Además, manifiestan que los estudiantes están más concienciados y dispuestos a aprender lenguas.

Les decía: _ tienen que correr atrás, tienen que intentar... porque si toda vez traduzco no conseguirán aprender. Intenten identificar con una palabra que ya escucharon, no necesita traducir todo el texto para poder entender el contexto. [GEA/E1/167]

Hacemos que los estudiantes construyan sus propias clases... nosotros estamos como mediadores para indicar las cosas y las posibilidades que se dan en clase... intervenimos en el aula cuando es necesario porque la clase ahora la tiene que construir los estudiantes, nosotros estamos simplemente para orientarles porque las clases ellos las hacen. [GEA/E39/173]

Digo un ejemplo: _Si vas al Perú y un peruano habla contigo no tengas miedo de hablar, hablas lo que tú sabes. Intento despertar en ellos las ganas de no tener miedo de hablar. Yo les digo que cuando tú cometes un error, no lo has hecho porque así lo quiso, cuando cometes un error es intentando acertar... [GEA/E8/169]

Un alumno me dijo: _Profesor, voy a participar, pero si cometo un error trato de arreglar en la próxima vez. Lo que quiero es participar. Quiero intentar... Estoy viendo que ellos están queriendo aprender más este año. [GEA/GFP1/174]

En las manifestaciones del alumnado también se percibe que hay unas situaciones planteadas por los profesores en las que ellos buscan incentivar a sus alumnos a pensar y a superar sus deficiencias además de motivarles diciéndoles que son capaces.

El profesor corrige. Él no habla la palabra, él hace el alumno repetir la palabra y si hay error manda repetir... [GEA/GFA6/181]

Es un profesor bien preparado, sus clases están bien didácticamente... con ejemplos [...] él no lo hace, él nos lo explica para que lo hagamos. [GEA/GFA7/182]

Él nos enseña como perder el miedo de estar en frente... como podemos pensar en lectura comprensiva. [GEA/GFA8/184]

Bien... creo que el profesor cuando está dando clases... por ejemplo, cuando hablamos alguna cosa... cuando hablamos algo mal él nos corrige, va motivándonos. Nos dice: _ Hay que hablar de tal modo. [GEA/GFA3/175]

En el caso de inglés la profesora nos motiva porque nos dice que nos vamos a salir... y nos gusta actuar, ¿no? y entonces algunos les gusta el inglés, entonces eso se une y ella nos motiva, nos alienta para que nosotros podamos hacer bien las cosas y presentar. Sí. Ella nos motiva [...] [GEA/GFA8/185]

Incentivan mucho [...] principalmente el profesor de inglés... siempre él está haciendo algo para que no nos sintamos desanimados, si él ve el desánimo dentro del aula él busca hacer un juego para animarnos. [GEA/GFA4/178]

En los datos recogidos en los informes de observación hemos podido ver que los profesores plantean en el aula algunas situaciones que inducen a los estudiantes a

reflexionar y descubrir sus propios errores, sin que les corrijan automáticamente, además de animar, reconocer y elogiar su desempeño y progreso.

En ocasiones, *algunos alumnos preguntan a la profesora como se traduce algunas palabras*; ella extiende una larga sonrisa (parece haber establecido una buena relación de confianza con sus alumnos) y *no les contesta automáticamente, sino que les hace otras cuantas preguntas: ¿Qué podría ser? ¿Se parece al portugués? ¿Es semejante a alguna palabra del portugués? Entonces... ¿qué es?* [GEA/IOE1/189]

Algunos alumnos preguntan a la profesora como decir ciertas palabras en español. Ella no les contesta, sino que les dice: _ A ver, vamos reflexionar un poco sobre esta palabra en portugués y ver como la decimos en español. Intentan acordarse. El procedimiento de la profesora hace con que los demás alumnos quieran descubrir como se dice la palabra en español. Unos dicen que ya han escuchado pero que ahorita no se acuerda como se dice. [GEA/IOE6/190]

Tras darles el tiempo necesario para hacer la práctica, el maestro *les ordena cambiar el cuaderno con el compañero de al lado.* Una vez que cada uno tiene en manos el cuaderno del amigo, *les ordena corregir los errores que encuentren.* [GEA/IOE12/192]

La profesora les anima a hablar y dice: Ya ven como es fácil decirlo. [GEA/IOE27/196]

La profesora *les anima diciéndoles que son capaces y que lo harán muy bien.* [GEA/IOI3/201]

A cada vez que un alumno presenta un análisis correcto *la profesora les anima, se aproxima al estudiante, le felicita y se chocan las manos.* [GEA/IOP2/203]

Igualmente apreciamos en los datos que el profesorado de lenguas plantea situaciones orientadas a promocionar el interés por aprendizajes más conscientes. Indaga en el conocimiento previo de sus alumnos, con el propósito de conocer lo que ellos ya saben y que dichos conocimientos sean el punto de partida para la introducción de nuevos conocimientos, realizan actividades de repetición y memorización de estructuras lingüísticas, actividades de síntesis y registros sistemáticos de informaciones nuevas.

Siempre... en cualquier cuestión yo *busco de ellos primeramente... lo que ellos ya saben.* [GEA/E21/206]

Sí. Creo que buscamos eso. *Vemos lo que el alumno trae de conocimiento, hacer estos cuestionamientos cuando vamos trabajar algunos asuntos...* [GEA/GFP1/210]

Pero busco siempre hablar español y cobrar mis actividades todas en español... *trabalenguas... y no es leído, es memorizado. Ellos no van a leer para mí, ellos van a memorizar.* [GEA/E23/207]

Existe un cuaderno de vocabulario, toda palabra que no entienden tienen que apuntar. A veces no tenemos esta misma constancia, comenzamos con ganas pero luego vamos desgastándonos pero siempre *cobro para que ellos anoten esas palabras que no entienden.* Y percibimos eso en algunos alumnos, los que preguntan... pero eso es una minoría. [GEA/E11/205]

Trabajamos con mapas conceptuales, con lluvia de ideas... hacemos trabajos [...] en lengua extranjera y lengua originaria... cuadros, tengo cartillas, son mis materiales didácticos con los cuales yo puedo trabajar... [GEA/E37/208]

Es levantar los conocimientos previos de ellos, conocer lo que ellos ya saben y nosotros insertar nuevos conocimientos. [GEA/GFP5/212]

En cuanto a los datos procedentes de los grupos focales realizados con los discentes nos dan cuenta de que existen situaciones puntuales orientadas a promocionar el aprendizaje consciente en los estudiantes, como son las actividades de repetición, traducción y memorización.

En el caso de español e inglés ellas pasan palabras y nos piden para traducir, entrenar porque en algún momento ellas pueden llegar con un test oral. Nos quedamos motivados en aprender aquello hasta... [GEA/GFA2/214]

Eso. La de español pasa muchos trabalenguas. Nos reunimos los amigos y vamos "trabalenguas"... soltar la lengua. [GEA/GFA2/215]

En lo que respeta a los datos recogidos de las observaciones en el aula nos muestran que los profesores plantean situaciones en el aula orientadas al desarrollo de un aprendizaje más consciente y controlado como son las prácticas controladas con procedimientos de copia, memorización y repetición, estrategias para organizar las informaciones, como son: las elaboraciones de listas, síntesis de ideas, esquemas gráficos, entre otros así como buscan indagar en los conocimientos previos de sus alumnos.

Ella ordena a los alumnos que copien los nombres y dice que posteriormente deberán repetir con el colega de al lado para memorizar los nombres. Ella también orienta a los alumnos dibujar y poner el nombre abajo. Les dice: _ Lo hagan más colorido posible porque les va a facilita la memorización. [GEA/IOLO2/230]

Les aconseja a elaborar su propio diccionario, apuntando las nuevas palabras que han aprendido con la respectiva traducción al final de la hoja del cuaderno. Finaliza recomendándolos a realizar este procedimiento siempre y al final de cada clase. [GEA/IOE1/217]

Les orienta a apuntar en sus cuadernos las ideas principales del texto. También los orienta a construir un mapa conceptual en el que reúna esas ideas principales. [GEA/IOE29/223]

Al concluir la lectura del texto, la profesora orienta a los estudiantes escribir en sus cuadernos una síntesis de los conceptos. [GEA/IOP10/233]

Igualmente, orienta a sus alumnos en cuanto a la forma de organizar las respuestas diciéndoles que pueden utilizar diferentes colores o letras para destacar las respuestas y, para finalizar, ella va corrigiendo los cuadernos. [GEA/IOP20/235]

Ella va preguntando a los alumnos algunos sobre temas y contenidos que ya han visto el año anterior a título de revisión. [GEA/IOI1/224]

La profesora se dirige hacia mí y comenta que a cada inicio de curso se les aplica un test para saber el nivel en el que se encuentran y que éste le sirve como punto de partida para dibujar su planificación de clase. [GEA/IOI1/225]

El análisis nos ha llevado identificar los siguientes indicadores que dan cuenta de la gestión del aprendizaje consciente para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje

de lenguas los cuales presentamos en la Tabla 24. Recogemos igualmente en la tabla los elementos que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS	
La Gestión del aprendizaje consciente	
INDICADORES	
Profesorado	Concienciar al alumnado de su propia capacidad de aprender Incentivar a superar sus deficiencias Indagar en el conocimiento previo de los alumnos Realizar actividades de aprendizaje de memorización Realizar actividades de aprendizaje de organización de informaciones Introducir nuevos conocimientos partiendo de los conocimientos previos de sus alumnos
Alumnado	Incentivar a los estudiantes a pensar Incentivar a los estudiantes a superar sus deficiencias Realizar actividades de aprendizaje de memorización Realizar actividades de traducción
Observadora	Inducir a los estudiantes a pensar Llevar a los estudiantes a descubrir sus propios errores Reconocer el trabajo del estudiante y alabarlo Realizar actividades de aprendizaje de memorización Realizar actividades de aprendizaje de organización de informaciones Indagar en el conocimiento previo de los alumnos
ELEMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Concienciación de la propia capacidad de aprender • Interés por aprendizajes más conscientes y controlados 	

Tabla 24. Indicadores y elementos que dan cuenta de la gestión del aprendizaje consciente para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Con respecto a la **concienciación de la propia capacidad de aprender**, los indicadores nos muestran que los docentes se sitúan en una perspectiva de enseñanza activa participativa, orientada a la reflexión y al desarrollo personal del alumno.

Así pues, cabe interpretar que los profesores se aproximan a la teoría del aprendizaje constructivista tal y como postula Freire (1997), para quien la educación es un proceso que solamente ocurre en la interacción con otros, confiriendo al alumno un papel importante en el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la concienciación de la propia capacidad de aprender se concibe como la toma de consciencia sobre el modo en que se organiza el aprendizaje con el propósito de construir y/o perfeccionar el propio conocimiento.

En la educación plurilingüe la concienciación de la propia capacidad de aprender es un elemento indispensable para el desarrollo de la autonomía del alumnado (MCERL, 2002).

Con respecto al **interés por aprendizajes más conscientes y controlados**, se percibe en las manifestaciones que los docentes se orientan desde una perspectiva del

aprendizaje significativo. Indagan en el conocimiento previo de los estudiantes y parten de ellos para construir nuevos conocimientos. Esta interpretación se aproxima a las aportaciones de Ausubel (1963) quien considera esencial en la promoción del aprendizaje establecer una relación entre lo que ya se sabe y los nuevos conocimientos a aprender. Igualmente, para promocionar un aprendizaje más consciente y controlado, recurren a tareas de memorización, repetición y organización de informaciones.

Ante lo expuesto, podemos interpretar que el profesorado fomenta el interés por aprendizajes más conscientes para desarrollar en el alumnado una capacidad que le permita percibir las estructuras y usarlas como andamiaje en el proceso de aprendizaje de las lenguas.

Encontramos en esta percepción puntos que confluyen con elementos que subyacen a los principios de la educación plurilingüe. En Candelier *et al* (2008) y en el MCERL (2002) encontramos que entre las capacidades básicas para el aprendizaje de lenguas se encuentran la capacidad de saber apropiarse, que incluye la memorización, repetición; y la capacidad de saber relacionar, establecer conexiones entre los elementos lingüísticos.

6.1.3.3. La Gestión del aprendizaje autónomo

Encontramos en las manifestaciones del profesorado indicios que nos muestran que los docentes buscan concienciar al alumnado de la necesidad del aprendizaje autónomo de las lenguas y culturas. Para ello, plantea situaciones en el aula en las que fomenta la búsqueda de información porque entienden como esencial que los estudiantes alcancen la autonomía en el aprendizaje.

[...] buscar tener tiempo para estudiar *porque solo la escuela también no es lo suficiente... Hay otras fuentes, hay el internet, que él use aplicativos del móvil, que consigas aprender.* [GEA/E4/237]

Intento con que ellos se primorean en este conocimiento... pero *que también busquen más allá de este conocimiento, no solo en el aula, de los textos leídos... que siempre busque a través de investigaciones, de vivencias, que busquen aprender más, fuera del aula.* [GEA/E20/246]

Investigaciones...yo siempre pido a mis alumnos que investiguen y que después argumenten de lo que él ha investigado, defender su punto de vista... son esas actividades. [GEA/GFP3/254]

Con certeza. La investigación. Ellos profundizan el conocimiento de un determinado asunto, contenido... traer u mostrar. Hay unos que ya son más autónomos, son independientes, ellos buscan y traen las investigaciones. Algunos... Otros necesitan que incentiven para que busquen. [GEA/GFP1/250]

Los datos procedentes de los grupos focales con el alumnado revelan que el profesorado plantea unas situaciones en las que se fomenta la búsqueda de información en otros espacios y en otras fuentes, motivando a los estudiantes y concienciándolos a ir más allá del libro didáctico y del espacio escolar para aprender lenguas.

Nos manda investigar. *Él no lo dice. Nos manda investigar* y traer en la próxima clase. [GEA/GFA8/268]

Ellos pasan trabajos de investigación. [GEA/GFA5/265]

Ella nos dice que no debemos contentarnos con el básico que tenemos que profundizar, ¿no lo es? Yo entiendo eso, es lo que motiva... porque no debemos contentarnos con el básico, eso me parece importante, tenemos que profundizar más, buscar en otras fuentes porque el tiempo aquí es muy corto para adaptar las cosas en nuestras cabezas... [GEA/GFA1/257]

Con certeza. *Hasta porque no vamos a quedar la vida toda aquí en la escuela, vamos a salir. Aquí aprendemos la base...* [GEA/GFA1/258]

En cuanto a los datos recogidos en los informes de observación nos permiten ver que el profesorado plantea situaciones dirigidas a la promoción de la autonomía del alumnado como es la búsqueda y la gestión de informaciones.

... complementa que es necesario que lean y que tengan comprometimiento con el estudio. Y dice: _ El mundo es una selección en donde triunfan los mejores. *Y dice que los alumnos deben buscar aprender en el espacio escolar pero también fuera de la escuela.* [GEA/IOE35/272]

... la profesora recomienda que los alumnos profundicen un poco más sus lecturas con respeto al tema porque en la próxima clase harán tareas. *Les pide buscar en otras fuentes y que no se queden solamente en el libro didáctico.* [GEA/IOP1/273]

La profesora dice que hoy no les dará tiempo de presentar y que además ellos deben estar informados del tema *y dice que ellos pueden leer más en el propio libro didáctico o buscar en el internet.* Ella añade: _ Deben estar enterados del tema. Busquen en el internet o en otra parte pero hay que ir a fondo en la información. [GEA/IOP9/274]

Como resultado del proceso de análisis, identificamos los siguientes indicadores que dan cuenta de la gestión del aprendizaje autónomo para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas los cuales agrupamos bajo la perspectiva del profesorado, alumnado y observadora y presentamos en la Tabla 25. Del mismo modo, recogemos en la tabla el elemento que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS	
La Gestión del aprendizaje autónomo	
INDICADORES	
Profesorado	Desarrollar habilidades relacionadas con la investigación (Ve la investigación como práctica esencial para desarrollar la autonomía del alumnado)
Alumnado	Fomentar la búsqueda de información Incentivar a aprender en otros espacios Ser más autónomo (Es consciente de que necesita ser más autónomo)
Observadora	Desarrollar habilidades relacionadas con la investigación
ELEMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades relacionadas con la investigación 	

Tabla 25. Indicadores y elemento que dan cuenta de la gestión del aprendizaje autónomo para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Se evidencia que los docentes **fomentan la autonomía** en sus estudiantes buscando desarrollar habilidades relacionadas con la investigación, orientándoles en la búsqueda de informaciones dentro y fuera del aula, permitiéndoles ser más responsables y más autónomos de su propio proceso de aprendizaje.

Así pues, podemos interpretar que los docentes se sitúan desde una perspectiva del aprendizaje por descubrimiento. Aspectos que se aproximan a las aportaciones de Brumer (1960) quien considera que el aprendizaje debe orientarse por descubrimientos y para ello el docente debe servirse de guía para que los propios estudiantes puedan descubrir conocimientos.

Se comprueba también que los discentes se muestran concienciados de que el aprendizaje no debe limitarse al espacio del aula por cuanto que se percibe que dicho alumnado se sitúa en una perspectiva activa del aprendizaje. Según afirma Calvo (1997), el aprendizaje activo ofrece al alumnado un mayor control, permite que éste tenga mayor responsabilidad y más independencia.

Así pues, cabe interpretar que la concienciación que se fomenta en el aula se concibe, desde la perspectiva de los docentes, como una herramienta esencial para que los estudiantes logren aprender por sí mismos y para que se conviertan en aprendices más autónomos. Se aprecia en esta percepción elementos que coinciden con la educación plurilingüe que se disponen en los documentos europeos en los cuales se concibe la autonomía como un factor clave para que el alumno potencie el aprendizaje y para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Candelier *et al.*, 2008; Beacco y Byram, 2007; MCERL, 2002).

6.1.3.4. La Gestión de la colaboración

Los datos que proceden de las entrevistas individuales con el profesorado nos muestran que los docentes gestionan el proceso de enseñanza-aprendizaje trabajando colaborativamente con otros docentes del mismo centro educativo. Se reúnen y planifican las actividades que se trabaja a lo largo del año, exponen su forma de trabajar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes, elaboran y desarrollan actividades en conjunto, en especial los docentes de lenguas portuguesa y española. Ellos reconocen que es importante el trabajo colectivo porque les permite adquirir nuevos conocimientos y conocer otros puntos de vista que transmitirán a sus alumnos.

Sí. A inicio de gestión *tenemos una reunión... ya de planificación*. Y esta planificación consiste en que *cada uno de los profesores aporta ideas para la planificación* que se va a llevar a cabo durante todo el año. [GEA/E36/292]

Nuestra planificación... tenemos una planificación que todo mes, todos *los profesores se reúnen para debatir, discutir cómo está el aprendizaje del alumno y que metodología él utilizó en su área que yo puedo emplear en la mía*. Eso es bueno... porque a veces... estoy trabajando inglés, pero... el profesor de portugués está trabajando y hay un contenido allí que puedo aprovechar, dar continuidad... y para el alumno será más fácil para él aprender. [GEA/E1/275]

Aquí en la escuela nosotros tenemos la planeación que es con los profesores del área. *Nosotros estamos siempre reuniéndonos para contribuir uno con el otro y también exponiendo lo que funcionó o no en el aula*. [GEA/E24/289]

... nosotros ocupamos un lado vecino y viene las poesías de allá “las perlas de Acre” (lo dice en español) Y ahí... la profesora de español, en el año pasado... *hacíamos mucho esta interacción... del español traducir al portugués. A veces yo pasaba en portugués y ellos traducían al español para ella*. [GEA/E21/287]

Siempre me siento para planear con la profesora de español... Hacemos el mismo proyecto. Ella trabaja su lengua (español), yo trabajo la mía (portugués). Y así... vamos ayudándonos. [GEA/E16/284]

A partir del momento que tú haces un trabajo colectivo, tú ganas conocimientos y va a tener facilidad... va a ser mejor para pasar para tus alumnos... porque cada uno puede contribuir de alguna manera... [GEA/E14/282]

No obstante, también se observa en los datos que existen situaciones en las cuales los profesores no elaboran actividades de forma conjunta con otros docentes de lenguas. En todo caso, cuando lo hacen cuentan con la colaboración de los coordinadores pedagógicos y cuando éstas se realizan suelen ser en los proyectos interdisciplinarios. Igualmente, se observa en los datos que los profesores sienten la necesidad de interactuar con los demás docentes de las diferentes disciplinas de lenguas y trabajar de forma colaborativa.

No. La planificación es aquí misma en esta sala, *todos de Lengua Portuguesa nos reunimos con el coordinador...* [GEA/E6/277]

No. Generalmente hago sola. Debatimos pero... es solo yo en español. Y con los otros no. Solo cuando es un tema, como el proyecto de la consciencia negra, del medio ambiente, de ahí nos juntamos...pero el mío generalmente es sola... con la coordinadora. [GEA/E32/291]

Pero en el caso de lengua española y de lengua inglesa se trabaja en conjunto solo cuando es así por proyectos. Cuando es por proyectos que trabajando de modo interdisciplinar. Porque para sentar así... es difícil; pero cuando es proyecto sentamos y escribimos un solo proyecto interdisciplinar... [GEA/E20/286]

Trabajo con ellos desde 2013 y creo que falta esta relación con lengua inglesa y español. Creo que falta trabajarnos esta relación de las lenguas, este estudio relacionando un poco también. Creo que falta que reunamos y trabajar esta cuestión. Siento esta falta. Porque trabajo la Lengua Portuguesa un poco aislada... [GEA/GFP1/293]

Tengo que decir... (Se ríe) Me gustaría trabajar con los de español, inglés. Si él está trabajando una música en inglés porque no puedo trabajar esta misma música en portugués y hacemos esta relación, interacción, ¿no lo es? Que creo que sería bien más interesante nuestro trabajo. [GEA/GFP1/294]

El análisis nos ha llevado a identificar unos indicadores, encontrados solamente en las manifestaciones de los docentes, que dan cuenta de la gestión de la colaboración para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas los cuales presentamos en la Tabla 26. Recogemos igualmente en la tabla el elemento que inferimos en dichos indicadores que dan cuenta de las percepciones.

GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS	
La Gestión de la colaboración	
INDICADORES	
Profesorado	Planificar y elaborar actividades en conjunto (No es frecuente el trabajo colaborativo, sin embargo elabora actividades con sus pares especialmente en los proyectos interdisciplinarios) Exponer las formas de trabajo Evaluar el desempeño de los estudiantes Interactuar y trabajar de modo colectivo es importante porque le permite aprender con otros Planificar con los coordinadores pedagógicos
Alumnado	
Observadora	
ELEMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración con otros docentes 	

Tabla 26. Indicadores y elemento que dan cuenta de la gestión de la colaboración para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Se evidencia que la gestión de la colaboración se lleva a cabo por parte del profesorado de lenguas desarrollando la **colaboración con otros docentes**.

Se percibe en las manifestaciones de los docentes unas acciones orientadas hacia una dimensión más articulada de las lenguas. Ven en la colaboración con otros docentes una posibilidad de intercambiar puntos de vista sobre sus prácticas y sus alumnos y adquirir

nuevos conocimientos. Sin embargo, los indicadores nos muestran que hay docentes que realizan una planificación individual o prefieren recurrir a su coordinador pedagógico.

Desde nuestro punto de vista se debe contemplar una mayor articulación de la enseñanza de lenguas, que incluye naturalmente la planificación conjunta entre los docentes, una mayor articulación de conocimientos entre las diferentes disciplinas de lenguas, permitiendo al alumno mayor motivación, interés y curiosidad por otras lenguas y culturas. Así pues, y de acuerdo con Bikandi (2012), MCERL (2002) y Vez (2001) una enseñanza de lenguas de manera desarticulada se muestra inservible. Tal y como se considera en los documentos europeos, una enseñanza en esta perspectiva es favorable al desarrollo de la competencia plurilingüe pues se considera que las lenguas que componen el repertorio lingüístico del individuo no se encuentran en compartimentos separados sino que interactúan y se relacionan entre sí (MCERL (2002).

6.1.3.5. Las percepciones de los docentes con respecto a la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

El análisis realizado nos ha llevado a identificar las siguientes percepciones de los agentes con respecto a la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, elementos que presentamos en la Tabla 27.

Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas
La Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas favorece, a través de la motivación, el interés por aprender lenguas para un mejor desarrollo personal como sujeto social y para garantizar un mejor desarrollo en el mundo laboral y académico.
La Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas favorece, a través de la utilización de recursos de apoyo, una mayor motivación e interés por aprender lenguas.
La Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas favorece el desarrollo de una concienciación de la propia capacidad de aprender como elemento esencial para percibir el modo de organización del propio aprendizaje y con el propósito de construir y/o perfeccionar el propio conocimiento.
La Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas favorece el interés por aprendizajes más conscientes y controlados para desarrollar en el alumnado una capacidad que le permita percibir las estructuras y usarlas como andamiaje en el proceso de aprendizaje de las lenguas.
La Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas favorece, a través de habilidades relacionadas con la investigación, una mayor concienciación de la necesidad del aprendizaje autónomo.
La Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas favorece, a través de colaboración con otros docentes, una enseñanza integrada de las lenguas para intercambiar puntos de vista sobre sus prácticas y sus alumnos y adquirir nuevos conocimientos.

Tabla 27. Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

6.2. La atención a la dimensión plurilingüe en los documentos oficiales para la enseñanza de ELE en el Estado de Acre

Para el análisis de los datos documentales, igualmente que para los datos recogidos en campo, hemos empleado la técnica de análisis de contenido lo que nos ha permitido seguir un proceso de descripción sistemático de los datos.

Tal y como se recoge en el sub-apartado 5.6.2 del Capítulo 5, hemos procedido a organizar las informaciones teniendo en cuenta unos indicadores temáticos orientados a tres dimensiones: conocimientos, capacidades y actitudes, que a su vez se han organizado en torno a los componentes de la dimensión plurilingüe: Gestión de la comunicación en el aula, Gestión de los repertorios lingüísticos y culturales, y Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Se trata de analizar qué elementos de la dimensión plurilingüe se encuentran contemplados en los documentos oficiales para la enseñanza de ELE en el Estado de Acre.

6.2.1. Los elementos de la dimensión plurilingüe en los documentos con respecto a la *Gestión de la comunicación en el aula*

Los datos que proceden de las orientaciones curriculares para la enseñanza de ELE en el Estado de Acre nos permiten ver que en el marco conceptual se contemplan el desarrollo de unas capacidades que se relacionan con la gestión de la comunicación en el aula como son la capacidad de dialogar y reflexionar; la capacidad de discutir distintos puntos de vista, escuchar y considerar las opiniones de otros; la capacidad de pensar críticamente, debatir, argumentar; la capacidad de colaborar con otros; la capacidad de mediar.

... cooperação entre os pares... [DCP/9]

... diálogo e reflexão-ação são fundamentais... [DCP/13]

... exercício de discutir diferentes pontos de vista... [DCP/5]

... mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos... [DCP/2]

... dispositivos deliberativos, se for o caso – como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em contas diferentes alternativas e as respectivas consequências. [DCP/11]

Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna. [DCP/10]

De la misma manera se pueden ver enunciaciones las cuales presentan una predisposición favorable hacia la cohesión del grupo, como son la disponibilidad para interactuar con otros y mostrarse dispuesto a escuchar a los demás y la flexibilidad en el comportamiento en situaciones de interacción.

... que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos... [DAC/11]

... que o aluno se engaje no discurso, na medida em que isso só é possível se ele estiver exposto às práticas de linguagem [DAC/12]

... consideram seus interlocutores, todo o conhecimento que tem deles, a posição que ocupam socialmente, o momento histórico em que estão inseridos, a bagagem cultural que trazem, de modo que a comunicação vai se dando à medida que os interlocutores vão construindo um campo de conhecimento comum. [DAC/13]

... a convivência com realidades culturais diversas, fazendo com que o aluno atue em um contexto social mais amplo e, ao mesmo tempo, construa ou exercite valores como a tolerância e o respeito à diferença. [DAC/14]

Presentamos en la Tabla 28 aquellos elementos identificados en los documentos oficiales curriculares que dan cuenta de la Gestión de la comunicación en el aula en sus dimensiones Capacidades y Actitudes, poniendo de manifiesto la no presencia de elementos relacionados con la dimensión Conocimientos.

	Conocimientos	Capacidades	Actitudes
Gestión de la comunicación en el aula		Contempla la cooperación	Fomenta la disposición para interactuar con otros
		Contempla el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico	Fomenta la empatía, la disponibilidad para escuchar a los demás, sus problemas y sentimientos
		Contempla el debate y la argumentación	Fomenta la flexibilidad en el comportamiento en situaciones de interacción
		Contempla la consideración por las opiniones de otros	
		Contempla la negociación y el planteamiento de situaciones para llegar a un acuerdo	
		Contempla la mediación en el proceso de conocimiento y en la formación ciudadana	

Tabla 28. Elementos identificados en los documentos oficiales que dan cuenta de la Gestión de la comunicación en el aula

Los resultados evidencian que en el currículo subyace la noción de que el aula es un espacio de pleno desarrollo donde se cobra importancia la cohesión grupal como condición necesaria para que se establezca la comunicación en el aula y para que el

alumnado pueda convivir en armonía. De ello, interpretamos que la cohesión grupal se concibe en el currículo como instrumento que contribuya a la mejora de la convivencia.

Igualmente se evidencia en el currículo oficial de ELE la presencia de la cooperación. Subyace en las orientaciones la noción de trabajo sincronizado, en el cual hay colaboración de todos los implicados en el aula porque se entiende que contribuye al desarrollo de la personalidad del individuo concibiéndola como un valor ineludible al ser humano y también como una herramienta favorable al aprendizaje.

En las orientaciones curriculares se aboga por la reflexión-acción y por la mediación, contempladas como herramienta para facilitar el proceso de aprendizaje, elementos que vinculamos a la capacidad de análisis y reflexión de situaciones en las que provocan malentendidos, y para la formación ciudadana atribuyendo al docente el rol de mediador en la construcción de unos saberes.

Se contempla, igualmente, en las orientaciones curriculares la práctica del debate y argumentación y el fomento de situaciones para llegar a un acuerdo. En el currículo, el aula está concebida como un espacio favorable para el debate de insatisfacciones, de reivindicación de derechos, de pensar críticamente y/o presentar divergencias de forma fraterna e igualitaria.

Sin embargo, el desarrollo del aprecio, de la admiración, consideración por el otro y el desarrollo de la confianza no están contemplados. Si bien en el currículo encontramos indicios que se aboga por el desarrollo de unos valores relacionados con la tolerancia y el respeto por las diferencias. Interpretamos que su ausencia en el currículo se relaciona con las actitudes autoritarias de diversos profesores.

6.2.2. Los elementos de la dimensión plurilingüe en los documentos con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

En los documentos oficiales para la enseñanza de ELE encontramos en los supuestos teóricos referencias al estudio de la historia y culturas africanas, por lo que se revela una presencia de la dimensión Conocimientos en cuanto al conocimiento del mundo.

... aspectos de natureza sociopolítica relacionados à aprendizagem de Língua Espanhola...
[DCN/1]

... o papel hegemônico que algumas Línguas desempenham em determinado momento histórico... [DCN/2]

... aspectos da influência política e econômica dos países falantes de Língua Espanhola... [DCN/3]

... acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região. [DCN/8]

... estudo da história da África e dos africanos, da opressão, resistência e luta dos negros no Brasil, das influências dos negros na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político... [DCN/10]

... os alunos tenham acesso aos conteúdos culturais dos povos que se utilizam dessa língua... [DCN/12]

Igualmente se percibe que en el currículo se contempla el conocimiento de las prácticas culturales de otras sociedades y de otras culturas que configuran su patrimonio cultural inmaterial.

... acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos. [DCN/13]

... experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos... [DCN/14]

... as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos... [DCN/16]

... aspectos relativos às práticas culturais dos povos que têm a língua estrangeira que ensinamos como língua materna. [DCN/17]

Los datos nos permiten ver que se contempla unos conocimientos relacionados con la reflexión sobre sí mismo, su cultura y sobre el lugar en el que está inserto.

... considerar que a identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal [DCN/19]

A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo... [DCN/21]

... assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais. [DCN/24]

... que os alunos aprendam sobre a dimensão e riqueza da contribuição trazida pela cultura e pelo povo africano para a formação da nossa identidade como brasileiros... [DCN/25]

También se observa en los datos que se contemplan en el currículo unos conocimientos lingüísticos los cuales están, mayoritariamente, orientados al desarrollo de la competencia pragmática-discursiva. Asimismo, en el currículo se percibe que el estudio de las lenguas se orienta hacia el desarrollo de estrategias para la comunicación con otros, yendo más allá del estudio de un conjunto de reglas aisladas.

... acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas... [DCN/28]

... conhecer como um gênero se estrutura e o que faz com que ele seja capaz de atender aos propósitos da comunicação... [DCN/29]

... o estudo de línguas estrangeiras tem uma conotação muito mais ampla do que a aprendizagem de um código através de regras gramaticais e de frases soltas. [DCN/30]

Quando se aprende uma língua, não se aprende apenas um sistema de signos, mas aprende-se que esses signos comportam significados culturais. Assim, aprender uma nova língua significa aprender a interpretar a realidade com outros olhos. [DCN/32]

... o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma função educativa que extrapola os aspectos meramente lingüísticos... [DCN/33]

Así pues, podemos decir que existe una presencia de la dimensión Conocimientos en la gestión de los repertorios lingüístico-culturales.

En lo que respecta a la dimensión Capacidades, se ha observado en los datos la presencia de capacidades que permiten al alumno garantizar su participación efectiva en el discurso por medio de otra lengua. Son capacidades orientadas a hacer uso del repertorio lingüístico de los estudiantes.

... que o aluno aprenda a língua estrangeira fazendo uso dela... [DCP/23]

... interação com o ambiente externo... [DCP/19]

... intercâmbio com outras instituições... [DCP/17]

... o código lingüístico carrega signos culturais e que só se aprende uma língua quando se está imerso no "caldeirão cultural" do povo que a usa... [DCP/20]

... aprendemos uma língua na interação com os demais falantes ou escritores dessa língua... [DCP/21]

... realizar projetos para fora dos muros da escola consiste em uma iniciativa fundamental porque promove o contato dos alunos com interlocutores variados e possibilita a convivência com realidades culturais diversas, fazendo com que o aluno atue em um contexto social mais amplo... [DCP/25]

Además, se observa en los datos que el currículo considera el desarrollo de capacidades de análisis de aspectos sociales y culturales, comprensión de la lengua materna y distinción de variaciones lingüísticas.

... Analisar e comparar, em diferentes textos, o tratamento dado à informação. [DCP/15]

... análise de aspectos sociais e culturais... [DCP/29]

Distinguir as variações lingüísticas: dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia e percepção das implicações de seus usos... [DCP/28]

... proporcionar uma melhor compreensão e um maior domínio da língua materna ...
[DCP/26]

Asimismo, se percibe en los datos del currículo de ELE la presencia de elementos que consideran el desarrollo de unas capacidades para comprender y producir y para apropiarse de elementos lingüísticos o comportamientos culturales.

Ler obras significativas da literatura espanhola e hispano-americana (versões que não reduzam a obra a algo que ela não é ou textos originais) e socializar (de forma oral ou escrita) a leitura dessas obras. [DCP/30]

Produzir texto oral e escrito, se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e de coerência textual [DCP/31]

En lo que respecta a la dimensión Actitudes, los datos revelan la presencia de una predisposición favorable hacia otras culturas marcadas por la voluntad de comprensión, respeto, estima, la aceptación positiva y la apertura a la diversidad, la curiosidad, la sensibilidad y la atención a las lenguas, culturas y personas.

... favorecer a tolerância e o respeito com relação a outras formas de atuar e pensar o mundo. [DAC/8]

... desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça e no repúdio a qualquer forma de discriminação. [DAC/7]

Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz... [DAC/2]

... desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias em relação não apenas aos negros, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características. [DAC/6]

... potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento... [DAC/1]

... se desenha a construção de um olhar mais sensível para as coisas do mundo e para outras pessoas... [DAC/10]

...aprender uma língua estrangeira, além de viabilizar a comunicação entre os homens, ainda se constitui em uma oportunidade de tematização das diferenças culturais e de convivência com a diversidade. [DAC/9]

Presentamos en la Tabla 29 aquellos elementos identificados en los documentos oficiales curriculares que dan cuenta de la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales en sus dimensiones Conocimientos, Capacidades y Actitudes.

6.2.2. Los elementos de la dimensión plurilingüe en los documentos con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

	Conocimientos	Capacidades	Actitudes
Gestión de los repertorios lingüísticos-culturales	Contempla el conocimiento factual con enfoque en el conocimiento histórico y cultural <i>Afro-Brasileiro</i>	Contempla la interacción mediante el intercambio con nativos. Contempla la observación, el análisis y la comparación fenómenos lingüísticos y culturales entre diferentes lenguas	Fomenta la atención, la sensibilidad, la curiosidad e interés hacia otras lenguas/culturas/personas, a la diversidad de lenguas/culturas/personas
	Contempla el conocimiento de la sociedad y de la cultura del país/países de la lengua objeto de estudio	Contempla la comprensión de aspectos de la propia lengua y cultura	Fomenta la aceptación positiva y la apertura a la diversidad de lenguas/personas/culturas del mundo y del entorno
	Contempla el conocimiento factual	Contempla la comprensión y producción en otra lengua	Fomenta el respeto y estima a las lenguas/culturas/personas extranjeras, diferentes, a la diversidad del entorno y en general
	Conciencia de la identidad individual, social y familiar.	Contempla la apropiación de elementos lingüísticos-culturales propios y de lenguas/culturas más o menos familiares	
	Enfoque en las competencias pragmática y sociolingüística		

Tabla 29. Elementos identificados en los documentos oficiales que dan cuenta de la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales

Los resultados evidencian que en las orientaciones curriculares se contempla la observación y análisis de lenguas y culturas diversas. La enseñanza de una lengua extranjera está planteada en los documentos como una oportunidad para conocer diferentes culturas. Incluso, se ha evidenciado en el currículo una atención a la cultura de los pueblos africanos como parte de la lengua y cultura brasileñas, tal y como se recomienda en la Ley n. 10.639 de 9 de enero de 2003 (Brasil, 2003). No obstante, las lenguas indígenas no reciben la misma atención, quedándose excluidas de los documentos de orientación para la enseñanza de ELE.

Se aboga por el desarrollo de actitudes positivas y el rechazo a la discriminación en el aula, por la construcción de unos valores que permitan al alumnado una mirada más sensible sobre las personas y sobre el mundo, por una comprensión y valoración de la propia identidad a través del conocimiento sobre elementos de la propia cultura y su relación con el contexto en el que se encuentra inmerso, por lo que desprendemos que la observación y análisis de aspectos de la propia cultura, tal y como se encuentra en el currículo, se orienta hacia el fomento de una consciencia intercultural.

Los resultados igualmente evidencian elementos relacionados con la movilización del repertorio lingüístico y cultural cuando se menciona que el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza mediante el uso de estas lenguas, a través de la interacción con otros hablantes y de la promoción del contacto con otros interlocutores de lenguas y

contextos culturales diversos, constituyendo, pues, la movilización del repertorio lingüístico una herramienta que contribuye a la interacción y también potenciadora del aprendizaje de otras lenguas.

6.2.3. Los elementos de la dimensión plurilingüe en los documentos con respecto a la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

En los documentos oficiales se perciben elementos relacionados con la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Estos elementos dan cuenta del desarrollo de capacidades orientadas hacia el interés por aprender lenguas y la utilización de recursos para motivar y facilitar el aprendizaje autónomo de las lenguas y culturas.

... interessá-los com propostas desafiadoras e significativas... [DCP/32]

A possibilidade de usar uma língua estrangeira para se comunicar se constitui em uma necessidade nos dias de hoje. Não só porque existe uma expectativa social estimulada pelo crescimento dos intercâmbios culturais e pela circulação de informações e conhecimentos, mas também pelas razões educativas que o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua estrangeira promove. [DCP/52]

... usar uma língua estrangeira para se comunicar se constitui em uma necessidade nos dias de hoje. Não só porque existe uma expectativa social estimulada pelo crescimento dos intercâmbios culturais e pela circulação de informações e conhecimentos, mas também pelas razões educativas que o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua estrangeira promove. [DCP/51]

... que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas... [DCP/43]

...domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola... [DCP/37]

Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico... [DCP/41]

Del mismo modo, se ha percibido entre los datos elementos que dan cuenta del desarrollo de unas capacidades favorables a la concienciación de la propia capacidad de aprender, entre las que destacamos: la promoción de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, llevar a los alumnos a descubrir sus propios errores, valorar lo que ya saben y reconocer sus progresos; y la aplicación de unas estrategias que faciliten y potencien el aprendizaje, las cuales son: estrategias de asociación, relación, repetición, copia y memorización de los elementos lingüísticos y culturales.

... que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si. [DCP/38]

... que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades... [DCP/40]

... mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas ideias têm importância... [DCP/34]

... encorajá-los a darem valor ao que pensam... [DCP/35]

Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar... [DCP/45]

... atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados – não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal... [DCP/46]

... associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica... [DCP/47]

... favorecer que o aluno ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante. [DCP/48]

... a aprendizagem deve se constituir em um processo de construção do conhecimento, tendo como base o conhecimento prévio do aluno. [DCP/49]

En este sentido, se percibe la presencia de elementos relacionados con la dimensión Capacidades en los documentos curriculares oficiales analizados.

En cuanto a la dimensión Actitudes, hemos encontrado en los datos algunos elementos relacionados con la predisposición favorable hacia el aprendizaje de lenguas y culturas, como son la confianza en las propias capacidades y el compromiso y la responsabilidad con el propio aprendizaje.

... confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante... [DAC/15]

... respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho... [DAC/16]

... desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem... [DAC/17]

Presentamos en la Tabla 30 aquellos elementos identificados en los documentos oficiales curriculares que dan cuenta de la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en sus dimensiones Capacidades y Actitudes, poniendo de manifiesto la no presencia de elementos relacionados con la dimensión Conocimientos.

Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas	Capacidades	Actitudes
	Contempla el interés por aprender lenguas	Fomenta la confianza en las propias capacidades de aprendizaje lingüístico
	Contempla la utilización de recursos para motivar y facilitar el aprendizaje autónomo de las lenguas y culturas	Fomenta el compromiso y responsabilidad con el propio aprendizaje
	Favorece la concienciación de la propia capacidad de aprender	
	Contempla estrategias que facilitan y potencian el aprendizaje	

Tabla 30. Elementos identificados en los documentos oficiales que dan cuenta de la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Los resultados evidencian elementos relacionados con la motivación por aprender lenguas. El currículo aboga por una enseñanza de lenguas que favorezca una mejor comunicación entre los individuos y también un mejor desempeño académico, lo que nos lleva a interpretar que el currículo se orienta tanto en una perspectiva instrumental como integradora. No obstante, no se ha evidenciado en el currículo cualquier indicio que relaciona motivación para aprender lenguas con la finalidad para facilitar el ingreso en el mercado laboral. Interpretamos que se debe a que este currículo asume que ya se contempla en los referentes a nivel nacional unos principios relacionados con la formación del individuo orientada a la calificación para el mercado laboral.

Se evidencia que el currículo oficial de ELE aboga por el uso de recursos para motivar y facilitar el aprendizaje de los alumnos y por el desarrollo de unas capacidades y actitudes que permitan al alumnado afrontar las dificultades en el proceso de aprendizaje para superar las deficiencias y tomar consciencia del propio aprendizaje, considerando el aprendizaje de las lenguas un proceso que va más allá del ambiente escolar y que continúa a lo largo de toda la vida.

Se destaca en los resultados del análisis curricular la valoración de lo que el alumno ya sabe y la consideración de sus conocimientos previos como punto de entrada para el aprendizaje de otras lenguas. Se aboga por una enseñanza-aprendizaje en la que el alumno ocupa un papel activo, reflexiona, establece relaciones que le permite aprender simultáneamente diferentes lenguas. Igualmente se aboga por prácticas orientadas al trabajo integrado de los profesores con otros docentes porque se entiende que se trata de un procedimiento que contribuye al avance del conocimiento del docente lo que implicaría mejores formas de abordar la enseñanza. Esta visión también está contemplada en Peris (2014), Bikandi (2012) y en el MCERL (2002).

6.2.4. Elementos de la dimensión plurilingüe presentes en los documentos oficiales del Estado de Acre analizados

A modo de síntesis, presentamos en la Tabla 31 aquellos elementos de la dimensión plurilingüe presentes en los documentos oficiales de ELE del Estado de Acre con respecto a la Gestión de la comunicación en el aula, a la Gestión de los repertorios lingüísticos-culturales y la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Gestión de la comunicación en el aula		
Conocimientos	Capacidades	Actitudes
	Contempla la cooperación Contempla el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico Contempla el debate y la argumentación Contempla la consideración por las opiniones de otros Contempla la negociación y el planteamiento de situaciones para llegar a un acuerdo Contempla la mediación en el proceso de conocimiento y en la formación ciudadana	Fomenta la disposición para interactuar con otros Fomenta la empatía, la disponibilidad para escuchar a los demás, sus problemas y sentimientos Fomenta la flexibilidad en el comportamiento en situaciones de interacción
Gestión de los repertorios lingüísticos-culturales		
Conocimientos	Capacidades	Actitudes
Contempla el conocimiento factual con enfoque en el conocimiento histórico y cultural Afro-Brasileiro Contempla el conocimiento de la sociedad y de la cultura del país/países de la lengua objeto de estudio Contempla el conocimiento factual Conciencia de la identidad individual, social y familiar. Enfoque en las competencias pragmática y sociolingüística	Contempla la interacción mediante el intercambio con nativos Contempla la observación, el análisis y la comparación fenómenos lingüísticos y culturales entre diferentes lenguas Contempla la comprensión de aspectos de la propia lengua y cultura Contempla la comprensión y producción en otra lengua Contempla la apropiación de elementos lingüísticos-culturales propios y de lenguas/culturas más o menos familiares	Fomenta la atención, la sensibilidad, la curiosidad e interés hacia a otras lenguas/culturas/personas, a la diversidad de lenguas/culturas/personas Fomenta la aceptación positiva y la apertura a la diversidad de lenguas/personas/culturas del mundo y del entorno Fomenta el respeto y estima a las lenguas/culturas/personas extranjeras, diferentes, a la diversidad del entorno y en general
Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas		
Conocimientos	Capacidades	Actitudes
	Contempla el interés por aprender lenguas Contempla la utilización de recursos para motivar y facilitar el aprendizaje autónomo de las lenguas y culturas Favorece a la concienciación de la propia capacidad de aprender Contempla estrategias que facilitan y potencian el aprendizaje	Fomenta la confianza en las propias capacidades de aprendizaje lingüísticos Fomenta el compromiso y responsabilidad con el propio aprendizaje

Tabla 31. Elementos que dan cuenta de la dimensión plurilingüe en los documentos oficiales curriculares del Estado de Acre

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Cerramos esta Tesis Doctoral con este capítulo dedicado a la discusión de los resultados y las conclusiones. Para ello, adoptamos una mirada reflexiva y crítica ante el proceso de investigación realizado dando cuenta de la discusión de los resultados en función del potencial del contexto transfronterizo educativo del Estado de Acre –Brasil para una enseñanza de ELE plurilingüe, y las pautas que proponemos para integrar la dimensión plurilingüe en los documentos oficiales. Asimismo, daremos cuenta de las limitaciones y potencialidades que hemos encontrado en el desarrollo de esta Tesis Doctoral para finalizar con una mirada hacia perspectivas futuras.

7.1. El potencial del contexto transfronterizo del Estado de Acre–Brasil para una enseñanza de ELE plurilingüe

El desarrollo de esta investigación ha seguido un itinerario teórico-conceptual y empírico para indagar en el potencial del contexto educativo transfronterizo del Estado de Acre –Brasil para una enseñanza de ELE plurilingüe.

Las aportaciones teórico-conceptuales procedentes de diversas disciplinas nos han permitido establecer aspectos en torno a la dimensión plurilingüe de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estas aportaciones han puesto de manifiesto los cambios por los que ha atravesado el modo de concebir la enseñanza-aprendizaje de lenguas, cambios que han afectado a las formas de organización y actuación del profesorado en el aula en los últimos años principalmente motivadas por el reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural como elemento potenciador para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas.

Ha sido la mirada efectuada hacia los documentos de la política lingüística europea que en la actualidad promueve la atención a la diversidad como una seña de identidad de su patrimonio lingüístico y cultural, la que ha arrojado luz a nuestro modo de comprender un contexto educativo marcado igualmente por la diversidad al situarse en un espacio transfronterizo. El enfoque plurilingüe que se adopta desde las directrices europeas para el desarrollo de una cultura del respeto y tolerancia entre las personas ha constituido nuestro referente teórico-conceptual desde el cual hemos indagado en el contexto transfronterizo del Estado de Acre con la finalidad de conocer el potencial que ofrece dicho contexto para una enseñanza de lenguas plurilingüe, en la perspectiva de la mejora de la enseñanza de las lenguas. Entendemos que este contexto encierra

potencialidades de índole plurilingüe que si se hicieran visibles y tangibles contribuirían a mejorar los aprendizajes de lenguas.

A través del análisis de las percepciones del profesorado y alumnado del contexto transfronterizo del Estado de Acre, situado en la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia, hemos conseguido identificar los planteamientos didácticos que se llevan a cabo en el aula y que hemos interpretado en la perspectiva del plurilingüismo. Estos planteamientos didácticos se han presentado en torno a unos elementos que hemos identificado como resultado del recorrido teórico-conceptual efectuado y que dan cuenta de la competencia plurilingüe: la Gestión de la comunicación en el aula, la Gestión de los repertorios lingüísticos-culturales y la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El análisis e interpretación de los datos tanto sobre las percepciones de los agentes implicados en el aula –profesorado y alumnado- como sobre los documentos oficiales, nos ha permitido identificar en los planteamientos didácticos elementos de confluencia y ausencias. Este análisis nos ofrece una visión sobre el potencial del contexto educativo transfronterizo del Estado de Acre para una enseñanza de lenguas plurilingüe, potencial que hacemos visible con la intención de contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, lo que afectaría al ámbito socio-político-educativo.

a) Elementos de confluencia y divergencia entre las percepciones de los agentes y los documentos oficiales con respecto a la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lenguas:

Con la finalidad de presentar los elementos de confluencia y divergencia nos situamos desde la perspectiva de las lenguas y culturas que conforman una situación natural de diversidad y que llevamos al contexto educativo: las lenguas del entorno, las lenguas que se enseñan, y la cultura implícita en la lengua que constituye la identidad del individuo. Teniendo en cuenta estas consideraciones, articulamos los elementos de confluencia identificados en esta investigación en torno a: la atención a las lenguas del entorno, la atención a las lenguas que se enseñan y la atención a la identidad cultural.

Con respecto a la **atención a las lenguas del entorno**, encontramos elementos de confluencia en los siguientes aspectos:

- La consideración de la diversidad lingüística del entorno desde una perspectiva de aceptación positiva. Tanto en las disposiciones oficiales como en los planteamientos didácticos, atender a esta diversidad se contempla como estrategia fundamental para disminuir y eliminar el rechazo, discriminación y cualquier práctica de intolerancia en el aula, a la vez que se fomenta una mirada más justa, equitativa, respetuosa y sensible hacia las lenguas del entorno. Se contempla en los planteamientos el uso del contexto transfronterizo como herramienta para potenciar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, para la promoción de una mayor consciencia lingüística y como medio para la promoción de la apertura hacia otras lenguas y en la eliminación de prejuicios. Si bien, aunque los agentes valoran muy positivamente el contexto y reconozcan su importancia para potenciar las competencias lingüístico-culturales del alumnado, no es frecuente la aplicación de estrategias orientadas a beneficiarse de este contexto.
- La consideración de la diversidad lingüística del entorno desde una perspectiva intercomprensiva. Tanto en las disposiciones oficiales como en los planteamientos didácticos, se observa una aproximación a la dimensión intercomprensiva del aprendizaje de lenguas. Se adopta un enfoque basado en el desarrollo de destrezas productivas y receptivas de las lenguas que poseen los estudiantes para establecer una comunicación eficaz y en una mayor comprensión de las lenguas por la identificación de las similitudes y diferencias, como es el caso entre el portugués y el español. Los docentes se aproximan a una dimensión intercomprensiva aprovechando que sus alumnos disponen de unas destrezas lingüísticas que les permite entablar la comunicación y se centran en las semejanzas entre el portugués y español. Sin embargo, no contemplan una mayor cantidad de lenguas como podría ser el francés y el italiano, por ejemplo.
- La consideración de las diferencias lingüísticas presentes en el entorno para una toma de conciencia de las especificidades de las lenguas. Se identifica tanto en las disposiciones oficiales como en los planteamientos de los docentes, una comprensión de las variaciones lingüísticas como estrategia para reconocer y articular diferentes fonemas, para hacerse entender por los demás y comprender correctamente a otras personas. Los docentes promueven la observación y

análisis de las lenguas y culturas; la movilización del repertorio lingüístico y cultural; la observación, comparación y análisis de diferentes lenguas, hablas y culturas; la correspondencia entre grafías y fonemas; y la observación y análisis de estructuras sintácticas y/o morfológicas. Si bien en sus prácticas contemplan mayoritariamente la lengua materna, la lengua que enseña y/o las lenguas del entorno quedan excluidas de las prácticas las lenguas indígenas de las comunidades locales y otras lenguas extranjeras más lejanas, por su falta de conocimiento sobre ellas y dominio en profundidad.

Con respecto a la **atención a las lenguas que se enseñan**, encontramos elementos de confluencia en los siguientes aspectos:

- La consideración del aprendizaje de lenguas en una perspectiva instrumental e integradora. Cabe matizar que en los documentos oficiales se observa un énfasis hacia el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva más integradora. En los planteamientos de los docentes, en cambio, se observa desde las dos perspectivas. Consideran importante aprender lenguas para promover una mejor comunicación y para un desarrollo académico y profesional.
- La consideración del uso de recursos para motivar el aprendizaje de las lenguas. Tanto en las disposiciones oficiales como en los planteamientos didácticos, el uso de recursos se contempla como instrumento de mediación en el proceso educativo para promover la motivación y el interés por aprender lenguas. Valoran muy positivamente el uso de tecnologías que consideran recursos eficaces para potenciar el aprendizaje de las lenguas.
- La consideración de la concienciación de la propia capacidad de aprender. Tanto en las disposiciones oficiales como en los planteamientos didácticos se percibe el fomento de una concienciación en el alumnado sobre su propia capacidad de aprender para afrontar las dificultades en el proceso de aprendizaje y superar, de este modo, las deficiencias y limitaciones encontradas. Se evidencia la sensibilización en términos de reflexión y análisis como medios para descubrir sus propios errores y mejorar sus prácticas, incentivo a la superación de deficiencias, reconocimiento de los progresos de los estudiantes, aplicación de

estrategias que permita al alumnado pensar sin que se les corrija automáticamente, entre otros.

- La consideración del interés por aprendizajes más conscientes y más controlados. En los planteamientos didácticos de los docentes, fomentar el interés por aprendizajes más conscientes se contempla como estrategia fundamental para potenciar el aprendizaje. Se adopta una perspectiva del aprendizaje significativo concediendo al alumnado un papel activo, permitiéndole reflexionar, organizar y establecer relaciones entre lo que ya se sabe y los nuevos conocimientos. Igualmente, se busca desarrollar en los alumnos una capacidad de apropiación de los elementos lingüísticos culturales contemplando en los planteamientos que se realizan en el aula un alto componente memorístico. El interés por aprendizajes más conscientes y más controlados está igualmente contemplado en las disposiciones oficiales. El currículo es categórico al declarar que los docentes deben de considerar los conocimientos previos de los alumnos y concebirlos como puerta de entrada para el aprendizaje de otras lenguas.
- La consideración del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Tanto en los documentos oficiales como en los planteamientos didácticos del profesorado, se observa una aproximación al aprendizaje por descubrimiento recurriendo a la indagación y cuestionamiento para promover la autonomía del alumnado. Se adopta un enfoque orientado hacia la búsqueda de informaciones dentro y fuera del aula para que el alumnado adquiriera una mayor responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, continuo y permanente, tanto en un ambiente formal como informal, que se consolide como un aprendizaje a lo largo de la vida. Los docentes y discentes se muestran concienciados de que el aprendizaje se debe de extender para fuera de los espacios escolares permitiendo al alumnado mayor autonomía, razón por la que los docentes, en su mayoría, promueven la investigación para que sus alumnos puedan descubrir de forma autónoma el conocimiento de las lenguas y culturas. El currículo oficial también contempla el aprendizaje autónomo declarando que el aprendizaje de las lenguas sea continuo, permanente, tanto en un ambiente

formal como informal, que se consolide como un aprendizaje a lo largo de la vida y que no esté solamente inmerso en el aula sino en distintos escenarios.

- La consideración del establecimiento de mecanismos de colaboración con otros docentes. En los documentos oficiales defienden prácticas orientadas al trabajo integrado de los profesores con otros docentes porque se entiende que se trata de un procedimiento que contribuye al avance del conocimiento del docente y a una mejora en su forma de abordar la enseñanza. Los docentes, sin embargo, no son plenamente conscientes de la importancia de realizar un trabajo más coordinado con vista a generar conocimiento que implique un aprendizaje integrado. Solamente se han encontrado situaciones aisladas que reflejen iniciativas para realizar trabajos en equipo.

Con respecto a la **atención a la identidad cultural**, encontramos elementos de confluencia en los siguientes aspectos:

- La consideración de actitudes de respeto y confianza mutua para evitar los malentendidos culturales que puedan surgir en la interacción. El análisis y la reflexión sobre malentendidos es empleada en las aulas para potenciar el proceso del conocimiento. Es una herramienta orientada hacia al desarrollo de habilidades en el alumnado, pero también como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para formar al alumnado desde una perspectiva más humanística en la construcción de unos valores, como mecanismos para combatir, reducir y eliminar prácticas o situaciones vejatorias y de discriminación, rechazo y bullying, que conllevan a la violencia. En cuanto al fomento de la confianza en el aula, los docentes revelan un perfil humanístico permitiendo una aproximación entre docentes y discentes, si bien no es una práctica generalizada. Este elemento no se encuentra estipulado en el currículo y como consecuencia de ello, los docentes en su práctica educativa no generan espacios que aseguren el fomento de confianza, ni un ambiente de proximidad entre el docente y discente. Por el contrario, se refleja un perfil de un profesorado autoritario, que impone sus ideas, y que crea barreras con sus alumnos, lo cual perjudica directamente las relaciones interpersonales y no favorece la participación abierta, democrática y la sana convivencia en el aula.

- La consideración de una mayor comprensión sobre la propia cultura. Los planteamientos favorecen parcialmente el desarrollo de una consciencia intercultural ya que las en las orientaciones curriculares y en las prácticas de los docentes no se contemplan integralmente la observación y análisis de aspectos de la propia cultura, quedando excluido de los planteamientos las lenguas originarias locales, que son lenguas maternas de diversos estudiantes nativos que frecuentan las escuelas de frontera. Para el pleno desarrollo de la consciencia intercultural se considera imprescindible desarrollar en los estudiantes unas capacidades que les permitan relacionar la propia lengua-cultura con aquellas que se presentan como extranjera ofertadas en el centro escolar.
- La consideración de la mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los documentos oficiales se plantea la mediación como una capacidad en el proceso de conocimiento y en la formación ciudadana. Sin embargo, desde la perspectiva de los docentes, la mediación se contempla para combatir los conflictos causados por la discriminación y para potenciar la participación de los estudiantes en clase. A través de estrategias como el debate y la argumentación los docentes pretenden no solamente favorecer el desarrollo de habilidades lingüístico-discursivas, fomentar las habilidades del pensamiento y desarrollo cognitivo, como razonamiento lógico, análisis crítico, imaginación y creatividad sino también como estrategia para insertar al alumnado en debates y actividades democráticas permitiéndoles expresar sus opiniones y practicar la escucha activa. La mediación constituye en los planteamientos didácticos una herramienta esencial para facilitar el proceso formativo de aprendizaje y construcción de unos valores en el alumnado, aunque no todos los docentes intervienen como mediadores en el aula transfiriendo dichas conductas al alumnado. Desde nuestro punto de vista cabría una mayor concienciación del profesorado sobre la importancia de la mediación en el aula no solamente para una mejor convivencia y con vistas a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula sino también como prácticas de un modelo que permitiese a los alumnos experimentarlas.
- La consideración de una disposición hacia el otro. El aprecio, la admiración y la consideración por el otro, emergen entre los planteamientos y el quehacer del profesorado, como capacidades para mejorar las relaciones entre los alumnos y

concienciar sobre la importancia del respeto y estima por las diferentes lenguas y culturas que caracterizan a las personas. Por su parte, el currículo contempla la disposición para interactuar con otros, y la disponibilidad para escuchar a los demás, mediante la empatía.

- La consideración de un comportamiento flexible en interacción con el otro. El currículo y el profesorado concuerdan en la importancia de plantear situaciones en el aula para llegar a un acuerdo. Desde la perspectiva del currículo, estas situaciones permitirán formar al alumno hacia una dimensión social, con capacidad de tener un rol activo y participativo en la sociedad, que pueda debatir de forma fraterna e igualitaria expresando los puntos convergentes y divergentes. Los docentes asumen desde la práctica pedagógica la representación de escenarios y situaciones en las que se tenga en consideración la apreciación del alumnado con respecto a la programación de contenidos y actividades durante el curso lectivo, generando el espacio para llegar a consensos de forma dialógica y consensuada, promoviendo la discusión y creación de normas para facilitar la convivencia.

b) Elemento de la dimensión plurilingüe ausente en las percepciones de los agentes y en los documentos oficiales:

- Ausencia de las lenguas indígenas del entorno en el contexto educativo. Estas lenguas no están contempladas en los documentos oficiales que solamente se refieren a las lenguas-culturas africanas. No es una práctica frecuente en los profesores atender estas lenguas indígenas lo que conlleva a un desconocimiento y falta de interés por parte del alumnado. Es interesante resaltar que incluso los propios estudiantes indígenas rechazan su propia lengua con fines meramente de integración en la escuela.

Este elemento de ausencia encontrado es revelador en esta investigación porque evidencia la no presencia de unos planteamientos orientados hacia la comprensión mutua de todos aquellos grupos lingüísticos que componen el contexto transfronterizo.

Si las lenguas indígenas locales no están contempladas en el currículo y en las prácticas de los docentes dichas lenguas son casi completamente ignoradas en el contexto de aula, cómo será posible una integración entre las comunidades fronterizas.

La no inclusión de estas lenguas y/o su desconsideración en las prácticas que se realizan en el aula contribuyen a la promoción de prácticas discriminatorias entre los miembros de las diversas comunidades que conforman la comunidad transfronteriza.

Consideramos que para una mayor apertura y aceptación hacia otros en este contexto de diversidad, es preciso asegurar la atención a estas lenguas en el currículo, aunque sea con carácter introductorio. Asimismo, se hace indispensable en los planteamientos de los docentes unas prácticas orientadas a explotar todos los recursos lingüísticos de los estudiantes lo que favorecería al desarrollo de sus repertorios lingüístico-culturales y al desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia las lenguas, culturas y personas que forman parte de este entorno. Dichas actitudes contribuirían a salvaguardar la riqueza lingüístico-cultural del contexto transfronterizo.

7.2. Pautas para integrar la dimensión plurilingüe en los documentos oficiales

Sobre las orientaciones curriculares, nos parece oportuno mencionar a Stabback (2016) quien define como una de las principales características del currículo su carácter cíclico. Sobre ello, este autor menciona que “los buenos currículos deben mantenerse al día en un mundo en el que los conocimientos están creciendo rápidamente [...] las capacidades que necesitan los estudiantes están en constante evolución o se están inventando” (p. 15).

En este sentido, considerando que el currículo no es un documento cerrado, sino que está abierto a modificaciones en cualquier momento para responder a las necesidades del alumnado, hemos querido proponer unas recomendaciones que podrían ser incorporadas dentro de un marco para la enseñanza de ELE o dentro de las propias orientaciones curriculares de ELE del Estado de Acre.

Se trata de unas recomendaciones que deben ser consideradas como una propuesta orientada hacia la actualización y mejora de las orientaciones curriculares de ELE extendiéndose a los demás currículos de lenguas, si se considera oportuno para cada caso.

Considerando que la confianza es un elemento imprescindible en la construcción de vínculos entre los actores que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, los

cuales son constituyentes fundamentales en la prevención y en la solución de conflictos, recomendamos

- la inclusión en el currículo de elementos que permitan el desarrollo de una relación de confianza entre profesores y alumnos y entre el propio alumnado, pues tal y como señala Conejeros, Leonor, Rojas, y Segure, (2010) su fomento es importante porque permite a los individuos reconocerse a sí mismos y a otros lo que contribuye a la construcción de comunidades.

Considerando que el aprecio, la admiración y la consideración del otro son capacidades imprescindibles para favorecer la convivencia entre los individuos situados en sociedades plurales, recomendamos

- la inclusión de elementos que favorezcan el desarrollo de estas capacidades en el alumnado con vistas a promover una mayor apreciación de la diversidad, la estimación por lo ajeno, por lo diferente lo que influirá en cambios de actitudes prejuiciosas y estereotipadas hacia al otro, además de contribuir a una mejor convivencia entre el alumnado en el aula y en consecuencia para la mejora del aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la mediación es un elemento indispensable en la gestión de conflictos ya que la figura del mediador cobra gran importancia en la medida que se orienta hacia la conciliación buscando solucionar los conflictos de forma inmediata, pacífica e imparcial, se recomienda

- contemplar de forma clara en el currículo elementos que dan cuenta de la necesidad de aplicar la mediación en el aula.
- contemplar en la formación del profesorado cursos que permitan conocer mejor los métodos y/o técnicas específicas de la mediación que les permita afrontar los problemas que surgen en el aula.

Creemos que es de extrema importancia contemplar la mediación en el aula porque influye en la conducta de los alumnos permitiéndoles operar según las actuaciones de los docentes. Esto conllevaría una mayor intervención del alumnado en las situaciones

de conflictos lo que influiría directamente en la mejora de las relaciones en el aula hacia una mejor convivencia.

Considerando que se vincula al término plurilingüismo la noción de sensibilidad intercultural, consciencia intercultural para la mejora de la comunicación y de la aceptación positiva, recomendamos

- que se contemple en los currículos de lenguas del contexto transfronterizo, tanto en los currículos de lengua materna como los de lengua extranjera el conocimiento de las lenguas y culturas nativas, especialmente de aquellas locales, con el propósito de promocionar al alumnado un mayor conocimiento de las lenguas y culturas de los pueblos originarios así como el respeto y la tolerancia hacia la diversidad lingüístico-cultural local, lo que permitirá una mejor convivencia entre los individuos que se encuentran en este contexto. Creemos que dichos cambios pueden contribuir a una mayor valoración de las lenguas locales y consecuentemente a la supervivencia de estas lenguas y culturas.

Considerando que para que los docentes contemplen en sus prácticas la observación, análisis y comparación entre diferentes lenguas y culturas, incluyendo las lenguas y culturas originarias, es necesaria una formación adecuada que les permita aproximar a estos conocimientos lingüísticos-culturales, recomendamos

- que se considere pertinente que el currículo de la formación inicial y permanente del profesorado de lenguas contemple como asignatura, cursos, seminarios o actividades formativas la enseñanza de las lenguas indígenas como vía para que los docentes tengan el conocimiento y una mayor concienciación sobre estas lenguas originarias que representan la diversidad lingüístico-cultural local y del país.

Considerando que cuanto mayor es el repertorio lingüístico-cultural del individuo mayor es la posibilidad de aprendizaje de otras lenguas-culturas por parte del aprendiz, recomendamos

- que se incluya la observación y análisis de diversas lenguas y la comparación entre las lenguas del contexto más cercano, las lenguas que aprenden como lengua extranjera en el centro educativo y la lengua materna con otras más lejanas. Este cambio permitiría un mayor enriquecimiento de conocimientos

sobre lenguas y culturas como también una mayor concienciación de las lenguas y culturas propias.

Considerando que una enseñanza-aprendizaje de las lenguas desde un enfoque basado en la intercomprensión a través de un trabajo paralelo con otras lenguas, especialmente las de la misma familia, conduce al desarrollo de la competencia plurilingüe, recomendamos

- que se incluya en el currículo elementos que aboguen por la aplicación de la enseñanza de lenguas desde una perspectiva de la intercomprensión.
- contemplar en las actividades de formación continuada con los profesores de lenguas, cursos, conferencias, seminarios con el propósito de profundizar en el tema de los últimos enfoques orientados hacia una mejora de la enseñanza de lenguas permitiendo, así, a los profesores un cambio en sus formas de actuar contribuyendo al desarrollo de la competencia plurilingüe de su alumnado.

Teniendo en cuenta que se ha constatado que la aceptación positiva por parte del alumnado hacia el español se ha acentuado en los últimos años tras la oferta obligatoria en el currículo de la lengua española dada la condición geográfica, económica y social de Brasil como miembro del Mercosur y por estar el Estado de Acre situado en zona de frontera, recomendamos

- la permanencia de la lengua española en el currículo del Estado de Acre como forma de responder a la necesidad de los ciudadanos fronterizos de comunicarse con los pueblos vecinos. Desde nuestro punto de vista, una mejor aceptación y una mayor apertura de la diversidad local solamente será posible si se fomenta una mayor aproximación a estas lenguas y culturas también en el ambiente formal escolar.

Considerando que el contexto transfronterizo es favorecedor para la enseñanza-aprendizaje de lenguas dado que la movilización de lenguas y culturas son intensas permitiendo a los individuos un contacto intenso y una mayor movilización de sus repertorios lingüísticos, recomendamos

- contemplar en el currículo una mayor atención al uso del contexto como instrumento primordial para que se asegure el contacto lingüístico-cultural y que los docentes de lenguas deben ir más allá de una enseñanza pautada en los libros

de texto y contemplar en sus prácticas una mayor interacción entre sus alumnos y los nativos.

Considerando que para un mejor desarrollo de la competencia plurilingüe la enseñanza-aprendizaje de lenguas se debe llevar de forma articulada entre las distintas disciplinas de lenguas impartidas en el centro escolar (Bikandi, 2012; Beacco y Byram, 2007; MCERL, 2002) recomendamos

- que se establezca entre los discentes un diálogo permanente con el propósito de planificar y desarrollar unas actividades en conjunto y de forma combinada que permita al alumnado una mayor toma de consciencia de las lenguas y un mejor desarrollo de su repertorio lingüístico.

7.3. Limitaciones y potencialidades de la investigación

Durante todo el proceso de investigación nos hemos encontrado con unas limitaciones que, de cierto modo, han dificultado el desarrollo de la investigación. Pese a todo eso, consideramos que este estudio presenta unas potencialidades. Presentamos aquellos elementos que consideramos limitaciones y potencialidades de esta Tesis Doctoral.

Nos encontramos con unas limitaciones en el desarrollo de la investigación durante las etapas de revisión de la literatura y durante la recolección de los datos.

La limitación encontrada durante la revisión de la literatura

- Ausencia de estudios relacionados con la enseñanza de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre que estuvieran orientados en la perspectiva de la educación plurilingüe, por dos razones: la primera porque el tema de la educación plurilingüe. Este hecho consideramos se debe a dos razones importantes: una de ellas es porque el tema de la educación plurilingüe es aún relativamente reciente en el contexto de Brasil. Y la segunda razón porque en el contexto donde situamos nuestra investigación es todavía una región subdesarrollada en diversos aspectos: el hecho de constituirse una zona de aislamiento geográfico, carente de recursos económicos y carente de profesionales calificados en la investigación.

Las limitaciones surgidas en la fase de recogida de datos

- Dificultad de acceso al campo de investigación. Se debe a que nuestra investigación se centra en el contexto transfronterizo situado al Norte de Brasil, en la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia, y hemos tenido que trasladarnos hasta la región para realizar la recogida de datos.
- Aunque se ha disfrutado de una beca para la realización de la Tesis Doctoral, sin embargo, durante el proceso de recogida de datos en el campo, la beca se suspendió puesto que no se permitía estar fuera del país más de quince días. A pesar de que se optó por no disfrutar de la beca en aras de una recogida de datos de calidad, este hecho ha supuesto una limitación en nuestra investigación puesto que nos ha impedido estar más tiempo en campo recogiendo datos que hubieran aportado más información a nuestro estudio.
- Ajuste de horarios. Las escuelas en las que realizamos las observaciones estaban situadas en margen distintas de las fronteras y hemos tenido que movernos de una escuela a otra obedeciendo el calendario de horarios especificados por el profesorado de lenguas. Esto ha supuesto una limitación puesto que nos ha impedido observar un mayor número de aulas.

Con todo, pese a que nos han surgido una serie de limitaciones, tales como las que evidenciamos anteriormente, esta investigación presenta potencialidades que nos lleva a comprender mejor la situación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas que se lleva a cabo en el contexto del Estado de Acre en la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia.

- Destacamos como puntos de avances de la presente Tesis Doctoral la evidencia de elementos de la educación plurilingüe presentes en los planteamientos de los profesores. Estos indicios ponen de manifiesto que los docentes buscan desarrollar unas prácticas en el aula de lenguas orientadas en la perspectiva del plurilingüismo.
- Igualmente, el análisis nos ha permitido evidenciar una carencia en las orientaciones curriculares y en las prácticas de los docentes concernientes a la atención a las lenguas indígenas. Por otro lado, el análisis de los datos nos ha permitido comprobar que existe una atención a la lengua materna, tanto en el currículo como en los planteamientos de los docentes. Esta lengua materna, que

en este caso es la lengua portuguesa, actúa como puerta de entrada para el aprendizaje de otras lenguas, con un enfoque centrado en la cultura africana, considerada también parte de la cultura brasileña.

7.4. Perspectivas futuras

Como hemos mencionado en la introducción de esta Tesis Doctoral, el espacio donde situamos nuestras prácticas que es también donde situamos la investigación es todavía inexplorado científicamente por tratarse de una zona muy poco desarrollada por su condición de aislamiento geográfico y desproveído de los recursos más básicos y esenciales al desarrollo humano. En este sentido, nos encontramos con diversos interrogantes, todos ellos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el contexto transfronterizo situado en la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia, que nos permitieron pensar en nuestro objeto de estudio así como en otras perspectivas que pudieran contribuir a la comprensión de la enseñanza-aprendizaje de lenguas que se lleva a cabo en dicho contexto y a su mejora. De ello, estimamos pertinente considerar como posibilidades los siguientes estudios:

- Un estudio comparativo entre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas que se lleve a cabo en las escuelas de frontera situadas en Brasil, en Bolivia y en Perú con el propósito de comprender las potencialidades del contexto transfronterizo para favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado. Este análisis nos permitiría conocer la forma cómo se contempla el estudio de lenguas en cada una de estas localidades.
- Un estudio descriptivo-comparativo de las orientaciones curriculares de las disciplinas de lenguas (maternas y extranjeras) del Estado de Acre, incidiendo en los elementos de la educación plurilingüe. Este análisis nos permitiría ver la distancia que existe entre los planteamientos contemplados en estos currículos y los componentes de la educación plurilingüe.
- Un estudio comparativo de las políticas lingüísticas educativas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de los países que forman parte del

contexto transfronterizo, Brasil-Perú-Bolivia incidiendo en los elementos de la educación plurilingüe. Este análisis permitiría un mayor conocimiento sobre los fundamentos de las políticas lingüísticas diseñadas para los países fronterizos, e igualmente se podría proponer una adecuación para las políticas lingüísticas de frontera.

- Un estudio analítico sobre la formación que se lleva a cabo en la(s) Universidad(es) que se sitúan en el contexto transfronterizo para los profesores de lenguas, enfocándose en el currículo y en las percepciones de los futuros maestros sobre la atención a la diversidad de lenguas. Este análisis permitiría conocer las percepciones de los futuros docentes sobre la enseñanza de lenguas en contexto de diversidad así como presentar propuestas de mejora en el currículo centrándose en una formación de profesorado que atendiera la diversidad de lenguas y culturas.
- Un estudio comparativo de modelos de buenas prácticas aplicadas en otros espacios que se aproximan a la realidad del contexto transfronterizo del Estado de Acre, como es el caso de la frontera entre Portugal y España. Este análisis permitiría conocer buenas prácticas aplicadas en otros contextos que tienen en cuenta las potencialidades de los contextos transfronterizos y utilizarlas como modelo para el contexto transfronterizo del Estado de Acre en la perspectiva de potenciar la enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- El diseño de una propuesta didáctica que serviría de guía para los docentes de lenguas en el contexto transfronterizo. Esta propuesta de carácter orientativo permitirá al profesorado de lenguas del contexto transfronterizo adaptar sus planes de aula con vistas a sacar mayor partido de la diversidad lingüístico-cultural del contexto transfronterizo. Se trataría de un trabajo realizado en conjunto con los profesores, coordinadores pedagógicos y expertos en política lingüística del Estado de Acre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T. M. y Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Libro electrónico. Programa ALFA (Comisión europea), número de referencia: AML/19.0901/06/18414/II-0534-A.
- Aguirre, A. (ed.) (1993). *Diccionario temático de Antropología*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Aguirre, A. (ed.) (1997). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona: Ediciones Bárdenas.
- Alcalá, F. D. R. y Mojeda, M. H. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI. Revista de educación*, N. 12, (pp. 107-128).
- Alonso-Cortés, A. (2015). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alves de Souza Diniz, M. (2014). *Políticas lingüísticas educativas para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en Brasil: el caso del contexto transfronterizo del Estado de Acre*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Andrade, A. I. Melo-Pfeifer, S. y Santos, L. (2009). Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? Propostas de inserção curricular de abordagens plurilíngues. Em Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., y Vela Delfa, C. (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. (pp. 287-300). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- André, M. E. D. A. (2008). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.

- Andrés, A. (2010). *A educação superior no setor educacional do MERCOSUL. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados*. Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca. Recuperado de: file:///C:/Users/Docente/Downloads/educacao_superior_andres%20(4).pdf. Acceso en: 12 de febrero de 2014.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., y Vela Delfa, C. (2009). *Intercomprensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Armas Hernández, M. D. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 2003. Vol. 32, (pp. 125-136).
- Arriaga-Rodríguez, J. C. (2012). El concepto frontera en la geografía humana. *Perspectiva Geográfica*. Vol. 17 (pp. 71- 97) ISSN: 0123-3769.
- Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (2016). El Manifiesto Coletivo dos(as) profesores(as) de español do Estado do Paraná. *Muitas Vozes*, Vol.5, N. 2, (PP. 377-384). Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Edición, S. A.
- Barrios, G. (2008) “Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y *portuñol* fronterizos”. En:

- D. Da Hora y R. Marques de Lucena (Orgs.). (2008). *Política Lingüística na América Latina*. (pp. 79-103) João Pessoa, Ideia/Editora Universitária.
- Bassani, I. D. S. (2016). *Fundamentos lingüísticos: bilingüismo e multilingüismo. COMFOR – PLEEI – Módulo 3*. Recuperado de: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39183>. Acceso en: 29 de mayo de 2017.
- Bauman, Z. 2005. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Bautista, C. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Recuperado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>. Acceso en: 26 de mayo de 2014.
- Benthan, J. (1995). *Panopticon or the Inspection-House*. Londres: Edición Moderna de Verso.
- Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas. *Glosas Didácticas*. N. 11 (pp. 3-13) ISSN: 1576-7809.
- Bessa Freira, J. R. (2004). *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro Eduerj. Ed. Atlântica.
- Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bikandi, U, R. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*. N. 60, (pp. 65-76).
- Bisquerra, R. A. (Coord.). (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: HORA, S. A.

- Brasil (2010). *Cadernos de Orientação Curricular. Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, Caderno 1, Língua Espanhola*. Governo do estado do Acre, Secretaria Estadual de Educação. Rio Branco, Acre.
- Brasil (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: Ministerio de Educação, Secretaria de Educação Básica. ISBN: 85-98171-42-5.
- Brasil (2003). Lei n. 10.639. Diário Oficial da União, Brasília, Brasil, 10 de enero de 2003. Ministério da Educação – MEC.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Bases*. Brasília: Ministério da Educação - MEC.
- Brasil (1971). *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: Ministério da Educação - MEC.
- Brasil (1961). *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: Ministério da Educação - MEC.
- Bruner, J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Buffon, Gilson (2014). *Significado de Etnografía*. Recuperado de: <http://www.diccionarioinformal.com.br/etnografia>. Acceso en: 21 de diciembre de 2015.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assising Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Mutilingual Matters.
- Calderón, P. y Piñeiro, N. (2004). *Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas. Implicaciones afectivas*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos14/tecnologiaeducativa>. Acceso en: 2 de agosto de 2016.

- Calvo, A. P. (1997). Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de E/LE. *ASELE, Actas VIII.* (pp. 17-20). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm. Acceso en: 21 de mayo de 2017.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: Presses Centrales, Lausana.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 62/63(pp. 209-217) ISSN 0210-3702.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*. N. 32, (pp. 7-27). ISSN 0120-3479.
- Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 59, (pp. 23-41). ISSN 1022-6508.
- Candelier, M. et al. (Coords.) (2008). *MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de: <http://carap.ecml.at/LinkClick>. Acceso en: 10 de noviembre de 2014.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M. (2006). Como educar en valores. *Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea SA De Ediciones.
- Castro, G. (2005). *O Estado Independente do Acre e J. Plácido de Castro: Excertos Históricos*. Brasília: Senado Federal
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y textos*. N. 14, (pp. 41-54). ISSN 1133-4770.
- Castro Prieto, P. (2008). *La gestión de la dimensión intercultural en la formación didáctica del profesorado de lenguas extranjeras: el caso de los contextos*

- universitarios de formación inicial*. (Tesis Doctoral inédita). Valladolid: Universidad de Valladolid. España.
- Cenoz, J. (1999). Plurilingüismo temprano. (Multilingual at an early age). *Ikastaria*. N. 11 (pp. 185-192).
- Cerda, H. G. (2011). *Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Magisterio.
- Conejeros, S., Leonor, M., Rojas, H. y Segure, M. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, Vol. 32, N.129, (pp. 30-46).
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Recuperado de: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acceso en: 14 de mayo de 2018.
- Consejo de Europa. (2008). *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburgo: Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa.
- Contursi, M. E. (2012). Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, (6). (pp. 01-25). ISSN 1851-4863. Recuperado de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/667>. Acceso en: 20 de mayo de 2017.
- Corbetta, P. C. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill, D. L.
- Cox, M. I. P. de Assis-Peterson, A. A. y Ortiz, J. (2008). La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro. *Revista Educación y Pedagogía*, V. 20 N. 51, (PP. 123-139). Recuperado de:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/9916>.

Acceso en: 29 de mayo de 2017.

Creese, A. y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The modern language journal*, 94(1), 103-115.

Cummins, J. (1986). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*. N. 21, (pp. 37-68).

Damasceno, P. F. Sierra, N. A. C. (2014). A importância das línguas indígenas no Brasil. *Web-Revista SOCIODIALETO*. V. 5, N. 13, (PP. 34-47). Recuperado de: <https://www.google.es/search?q=Damasceno%2C+P.+F.+Sierra%2C+N.+A.+C.+%282014%29.+A+import%C3%A2ncia+das+l%C3%ADnguas+ind%C3%ADgenas+no+Brasil.+Web-Revista+SOCIODIALETO>. Acceso en: 10 de noviembre de 2015.

Da Silva, K. G. F. (2013). O etnógrafo e o jornalista: o olhar e a escuta como ferramentas de trabalho. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, V. 10(1), (PP. 41-51). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2013v10n1p41>. Acceso en: 10 de noviembre de 2015.

Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa Vol I*. Barcelona: Gedisa.

Díaz-Coder, E. (1998) Diversidad cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas*. Vol. 17, (pp. 1-18).

Dolz, J. Gagnon, R. Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*. Vol. 21, (pp. 117-141). ISSN 1130-0531.

Durão, A. B de A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros, S. L.

- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, Vol. 4, (pp. 50-72).
- Estrada, R. E. L. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, Vol. 61, (pp. 2-19).
- Etxague, X. Cenoz, J. y Uría, M. (2010) “Inmigración, lenguas oficiales y educación en el País Vasco”. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*. Vol. 3, (pp.6-20).
- Europea-Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía europea*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Eurydice, Bruselas. ISBN: 978-92-9201-288-5, DOI: 10.2797/85574.
- Fernández García, M. J. (2006). Portuñol y literatura. *Revista de estudios extremeños*, 62(II), 555-577.
- Fernández López, M. S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S. L.
- Flores, J., Gómez, G. R., y Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet: la libre expresión en la pedagogía Freinet*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI, España Editores.
- Fulquet, G. A. (2007). El Proyecto Educativo para el MERCOSUR y los Debates en torno a la Internacionalización de la Educación Superior. *Centro Argentino de estudios internacionales*. Recuperado de: <http://www.iadb.org/intal/intalcdi/PE.pdf>
Acceso en: 7 de marzo de 2014.

- Galissou, R. (1990). De la linguistique appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. *ELA – Revue de didactologie des langues-cultures*. Vol. 79, (pp. 9-34). Paris: Didier-Erudition.
- Garau, M. J. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica Investigación Innovación Educativa y Socioeducativa*. Vol. 1. (pp. 46-66). Recuperado de: http://www.in.uib.cat/pags/cast/vol1_num0_cast.html. Acceso en: 23 de mayo de 2017.
- García-Arista, M. L. S. (2013). Mediación educativa contextualizada. En García-Arista, M. L. (Coord.) *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. (pp. 19-43). Madrid: Editorial Reus, S. A.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. Recuperado de: publish.uwo.ca/~gardner/.../SECONDLANGUAGE1985book.pdf. Acceso en: 12 de junio de 2016.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Glissant, E. (2002) *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Editorial Planeta, S. A.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez Capuz, J. (1998). *El préstamo lingüístico. Conceptos, problemas y métodos*. Valencia: Artes Gráficas Soler, S. A.
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas Didácticas*, N. 14, (pp. 87-94).
- González, A. T. H. (2010). Plurilingüismo y tipología textual: las estructuras discursivas como recurso metodológico en la enseñanza de la intercomprensión. En Losada, J. M. G. (2010). *Tiempo: texto e Imagen. Actas del XIX Coloquio de la Asociación de profesores de Francés de la Universidad Española – APFUE*. (pp. 815-826).

Recuperado de: <http://apfue.org/component/content/category/90-coloquios.html>
Acceso en: 21 de mayo de 2017.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.

Guillén, C. D. (1991). El área de Didáctica de la lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. *Lenguaje y Textos*. N. 13, (pp. 11-27) ISSN: 1133-4770.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural no pós-modernidade*. (T. T. da Silva y G. L. Louro, Trad.) Rio de Janeiro: DP&A.

Huertas, B. (2010). *Despojo territorial, conflicto social y exterminio: pueblos indígenas en situación de aislamiento, contacto esporádico y contacto inicial de la Amazonía peruana*. Informe IWGIA, N. 9. Lima: IWGIA, IPES, CIPIACI, FENAMAD.

Huntington, S. P. (2015). *El choque de civilizaciones: la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, (pp. 27-47).

Ipiña, N. y Sagasta, P. (2011). La contribución de las nuevas tecnologías a la educación plurilingüe de los futuros docentes en comunidades con lengua minoritaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, Vol. 12 (pp. 8-40).

Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol. 20, N. 2 (pp. 117-132), ISSN: 0213-8646.

Jiménez, L. B. (2009). Diversidad cultural y pueblos indígenas. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, N. 54. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Kiyindou, A. (2005). *Diversidad Cultural*. En Anbroisi, A; Peugeot, V. y Pimienta, D. (Coords.), *Palabras en Juego. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C& F Éditions. (pp. 47-51).
- Krashen, S. D. (1977). Some issues relating to the monitor model. En H. D. Brown, C. A. Yorio y R. H. Crymes (eds.), *On TESOL 77: teaching and learning English as a second language. Trends in research and practice*. Washington, DC: TESOL. (pp. 144-158).
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Lage, G. C. (2009). Revisitando o método etnográfico: contribuições para a narrativa antropológica. *Revista Espaço Acadêmico*, Vol. 97, N. 9, (pp. 03-07).
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revista Européia de Etnografia da Educação*. Vol. 1, (pp. 9-26).
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school/Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación*, Vol. 26, N. 3, (pp. 557-572).
- Lasagabaster, D. H. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Laville, C. y Dionne, J (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed; UFMG.
- Lewandowski, T. (1982). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Lipski. J. M. (2009). Cruzando fronteras/cruzando lenguas. Recuperado de: <http://www.personal.psu.edu/jml34/cruzando.pdf>. Acceso en: 04 de abril de 2014.
- Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. V. L. Casado (Ed.). Sociedad General Española de Librería.

- Lomas, C. G. (Ed.), Aliagas, C., Bombini, G., Calsamiglia, H., Cassany, D., Colomer, T.,... y Moreno, V. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- López Morales. H. (2004) *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- López, A.V. y Encabo, E. F. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- López-Escribano, C. y Alba Pastor, C. (2014). La Práctica Discursiva en el contexto de la escuela multilingüe. Discursive Practice in the context of the multilingual school. *Calidoscópico*, V. 12, N. 1, (pp. 39-48).
- Lucena, C. T. (2012). Fronteras culturales y sociabilidades: poblaciones en la triple frontera (brasil/bolivia/perú). En Zárata, C. G. (Ed.). (2012). *Espacios urbanos y sociedades transfronterizas en la amazonia*. (pp. 236-261). Leticia, Amazonas, Colombia: Impresora FERIVA S.A.
- Luque, J. D. (2004). Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. *Estudios de Lingüística del Español*. Vol. 21. (pp. 489-542). Recuperado de: <http://elies.rediris.es/elies21>. Acceso en: 01 de febrero de 2017.
- Maher, T. M. (2010). Políticas lingüísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira. *Currículo sem fronteiras*, V. 10, N. 1, (pp. 33-48).
- Machado, L. O., Ribeiro, L., Steiman, R., Castro, M. D., Novaes, A., y Haesbaert, R. (2005). *Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional. Recuperado de: <https://www.google.es/search?q=%E2%80%9CProposta+de+Reestrutura>. Acceso en: 21 de diciembre de 2015.
- Machado, R., Campos, T. R. D., y Saunders, M. D. C. (2007). História do Ensino de línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. *Revista HELB*, N. 1 (PP. 1-52). Recuperado de: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil>. Acceso en: 24 de mayo de 2017.

- Malighetti, R. (2010). Etnografia e trabalho de campo: autor, autoridade e autorização de discursos. *Revista Pós Ciências Sociais*, 1(1). Recuperado de: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Malighetti-Etnografia>. Acceso en: 04 de febrero de 2016.
- Malinowski, B. (1976). *Os argonautas do pacífico Ocidental*. In: *Os pensadores*. Abril Cultural. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial.
- Mantilla, S. M. Sánchez, J. E. (2007). Competencias para la convivencia en una sociedad plural. *Miscelánea Comillas*. Vol. 65, N. 126, (pp. 481-509).
- Martín, E. P. (2008). *En el diccionario de términos clave de ELE*. Alcobendas, España: SGEL.
- Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez, J. E. y Serrano, J. S. (Coords.). (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Vilassar de Mar-Barcelona: Oikos-tau.
- Masats, D. y Nussbaum, L. (Eds.). (2016). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- MCERL (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (versión castellana). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco. Acceso en: 10 de noviembre de 2013.
- Medina, J. L. (1997) *Lenguas en Contacto*. Madrid: ARCO/LIBROS, S. L.
- Mello Sant`Anna, F. (2013). O papel da integração fronteiriça para a integração regional na América Latina. *Revista Geonorte*, Vol. 7, (pp. 1214-1230). ISSN: 2237-1419.
- Mendoza, A. F. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

- Mendoza, A. F. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. En *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. Vol. 29, N. 1, (pp. 31-80). ISSN-e: 1699-2105.
- Meotti, J. P. y Pericoli, M. (2013). A postura do professor diante do bullying em sala de aula. *Revista Panorâmica*, N. 15, (pp. 66-84). Recuperado de: <http://revistas.cua.ufmt.br/index.php/revistapanoramica/article/view/518>. Acceso en: 10 de julio 2017.
- Mercosur (2001). Acta de la IV Reunión del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas Sector Educativo del Mercosur, MERCOSUR/ SME/ CCR/ CRCA/ GTPL/ N. 1/2001. Recuperado de: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/viewcategory/8-atas-de-reuniao-actas-de-reunion.html>. Acceso en: 18 de mayo de 2017.
- Mercosur (1998). Plano trienal e Metas do Setor Educacional. MERCOSUL/CMC/DEC N. 13/1998. Recuperado de: <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/documentos-categoria/viewcategory/7-planos-planes.html>. Acceso en: 18 de mayo de 2017.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moonen, F. (1988). *Antropologia Aplicada*. São Paulo: Editora Ática, S. A.
- Moreno, F. F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Moreno, F. F. (2010). "Brasil y el español, condenados al entendimiento". *Estudios de Política Exterior*, N. 52, (pp. 139-144). Recuperado de: <http://www.politicaexterior.com/articulos/economia-exterior/brasil-y-el-espanol-condenados-al-entendimiento>. Acceso en: 26 de mayo de 2017.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. *Universidad Autónoma De Madrid*, N. 30, (pp. 1-21). Recuperado de: http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Investigacion. Acceso en: 08 de enero de 2016.

- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. En *IRAL*. Vol. 9, N. 2, (pp. 115-123).
- Nguepi, G. V. (2011): Políticas Lingüísticas y Enseñanza Bilingüe en el Espacio Francófono: entre lenguaje y poder. *Tonos Digital*. N. 21, (pp. 1-16). ISSN: 1577-1621. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-23-francofonia.htm>. Acceso en: 26 de mayo de 2017.
- Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2014). Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina. En Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (pp. 203-215). México: FLACSO.
- Oakes, L. 2013. Foreign language learning in a monoglot culture: Motivational variables amongst students of French and Spanish at an English university. *System*, Vol. 41, (pp. 178-191).
- Ortiz Yáñez, J. (2014). Democracia en la escuela: Comencemos con el derecho a la palabra. *Signos filosóficos*. Vol. 16, N. 31, (pp. 97-124). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo>. Acceso en: 19 de julio de 2017.
- Otero, V. M. y Pérez, V. M. O. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Peris, E. M. (2014). Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela. *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*. Vol. 5, (PP. 47-66).
- Piñeiro, M. G; Guillén, C. D y Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Preuss, E. O. y Álvares, M. R. (2014). Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Vol. 36, N. 4, (pp. 403-414). ISSN 1983-4683. DOI: 10.4025/actascilangcult.v36i4.23169.

- Puren, C. (2012). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Versión electrónica. Recuperado de: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php> Acceso en: 14 de febrero de 2017.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Real Academia española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.
- Reatto, D. y Bissaco, C. M. (2007). O ensino do espanhol como línguas estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. *Revista Letra Magma*. N. 7, (PP. 1-14). ISSN 1807-5193.
- Rocha, G. (2006). A etnografía como categoría de pensamento na antropología moderna. *Cadernos de Campo, São Paulo*, N. 14/15 (pp. 99-114).
- Rodríguez-Martín, A., Iñesta Mena, E. M. y Álvarez-Arregui, E. (2013). Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: Un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), (pp. 117-133).
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N. 60. Barcelona: Grao, (pp. 65, 76).
- Ruiz, P. G. y Valverde, M. T. C. (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- San Isidro, X. (2009). CLIL, un nuevo horizonte en la formación del profesorado. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(1), (pp. 51-54). doi:10.5294/laclil.2009.2.1.8.
- Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Alcobendas-Madrid: SGEL.

- Sanz de la Cal, E. (2014). *La movilidad en la formación inicial de maestros de lenguas extranjeras: el caso de un prácticum internacional*. (Tesis Doctoral inédita). Valladolid: Universidad de Valladolid. España.
- Seco, M. Olimpia, A. y Ramos G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *IRAL*. Vol. 10, N. 2, (pp. 209-231).
- Simpson, J. (2016). Translanguaging in the contact zone: language use in superdiverse urban areas. *Working Papers in Translanguaging and Translation (WP. 4)*, (pp. 1-21). Recuperado de: <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>. Acceso en: 21 de julio de 2017.
- Soares, R. de O. (2012). *Los parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCR y significado para la formación del profesorado*. (Tesis Doctoral inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, España.
- Soriano, P. C. (2010). Educar en y para el conflicto. En Vañó, C. y Coloma, P. C. Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia. *Generalitat Valenciana*. Alicante: Grafibel 2010, S. L, (pp. 258-276). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=162554>. Acceso en: 21 de julio de 2014.
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. *Reflexiones en Progreso. Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. N. 2, OIE UNESCO.
- Sturza, E. R. (2006). *Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas*. (Tesis Doctoral). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum. (pp. 95-108).

- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development. En S. Gass & C. Madden, *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. (pp. 235-253).
- Tassara, G. y Villalón, C. (2014). La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*. Vol. 16, N. 2, (pp. 277-290). DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a09>.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Tocantins, L. (2001). *Formação Histórica do Acre*. Ed.4°. Brasília: Senado Federal.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*. N. 4, (pp. 23-39).
- UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>. Acceso en: 13 de febrero de 2015.
- UNESCO (1999). Resolución 30 C/12 de 17 de noviembre de 1999 que trata de la aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo. Recuperado de: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514S.pdf>. Acceso en: 13 de febrero de 2015.
- Velasco, H. M. (Comp.) (1996). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas. Cuadernos de la UNED*. Getafe, Madrid: Impresos y Revistas, S. A. (IMPRESA).
- Veiz, J. M. (2014). Entre lenguas y culturas. *Revista Internacional Digilec*, N. 1, (pp. 8-33).
- Veiz, J. M. (2011a). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. En *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. Vol. 29, N. 1, (pp. 81-108). ISSN-e: 1699-2105.

- Veiz, J. M. (2011b). Plurilingüismo: en clave de formación docente. En X. San Isidro Agrelo (Coord.), *Materiais Plurilingües 3.0: Formación, Creación e Difusión*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, (pp. 11-20).
- Veiz, J. M. (2004). La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa. *Cauce*. N. 27 (pp. 419-457).
- Veiz, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Wei, L. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as translanguaging space. En Cenoz, J., y Gorter, D. (Eds.). (2015). *Multilingual education between language learning and translanguaging*. (pp. 177-198). Cambridge University Press.
- Weinreich, U. (1974). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Mouton, 1953. Trad. al español: *Lenguas en contacto*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

	Títulos de las Tablas	Cap.	Pág.
Tabla 1	Ley n. 11.161 que dispone sobre la enseñanza de la lengua española	3	84/85
Tabla 2	Códigos referentes a los centros escolares que hacen parte del contexto de indagación	4	130
Tabla 3	Número de profesores entrevistados por disciplina	4	134
Tabla 4	Número de profesores participantes en los grupos focales	4	134
Tabla 5	Número de alumnos participantes en los grupos focales	4	135
Tabla 6	Criterios de inclusión y exclusión de los informantes	4	138
Tabla 7	Guión de preguntas para la entrevista individual con los profesores de lenguas según su finalidad	5	145
Tabla 8	Entrevistas realizadas a los profesores de lenguas	5	148
Tabla 9	Guión de preguntas para los grupos focales de los profesores de lenguas	5	151/152
Tabla 10	Guión de preguntas utilizado en los grupos focales de los alumnos	5	155
Tabla 11	Parrilla de observación	5	160/161
Tabla 12	Número de informes de observación por disciplinas	5	164
Tabla 13	Indicadores y elementos que dan cuenta de la interacción para la Gestión de la comunicación en el aula	6	192
Tabla 14	Indicadores y elemento que dan cuenta del tratamiento de malentendidos para la Gestión de la comunicación en el aula	6	198
Tabla 15	Indicadores y elemento que dan cuenta de la mediación para la Gestión de la comunicación en el aula	6	203
Tabla 16	Indicadores y elemento que dan cuenta del desarrollo de la negociación para la Gestión de la comunicación en el aula	6	207
Tabla 17	Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión de la comunicación en el aula	6	208
Tabla 18	Indicadores y elementos que dan cuenta de la gestión de la diversidad lingüística para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales	6	219
Tabla 19	Indicadores y elementos que dan cuenta de la gestión de la diversidad cultural para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales	6	225
Tabla 20	Indicadores y elemento que dan cuenta de la gestión de actitudes hacia la diversidad para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales	6	228
Tabla 21	Indicadores y elemento que dan cuenta del uso del contexto transfronterizo para la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales	6	230
Tabla 22	Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales	6	231/232
Tabla 23	Indicadores y elementos que dan cuenta de la gestión de la motivación para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas	6	236/237
Tabla 24	Indicadores y elementos que dan cuenta de la gestión del aprendizaje consciente para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas	6	242
Tabla 25	Indicadores y elemento que dan cuenta de la gestión del	6	245

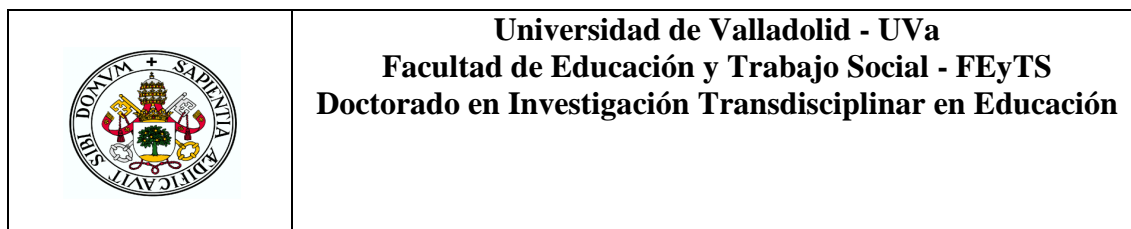
	aprendizaje autónomo para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas		
Tabla 26	Indicadores y elemento que dan cuenta de la gestión de la colaboración para la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas	6	247
Tabla 27	Percepciones de los agentes con respecto a la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas	6	248
Tabla 28	Elementos identificados en los documentos oficiales que dan cuenta de la Gestión de la comunicación en el aula	6	250
Tabla 29	Elementos identificados en los documentos oficiales que dan cuenta de la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales	6	255
Tabla 30	Elementos identificados en los documentos oficiales que dan cuenta de la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas	6	258
Tabla 31	Elementos que dan cuenta de la dimensión plurilingüe en los documentos oficiales curriculares del Estado de Acre	6	259

ÍNDICE DE FIGURAS

	Títulos de las Figuras	Cap.	Pág.
Figura 1	Planteamiento general de la Tesis Doctoral	Int.	viii
Figura 2	Concepto de plurilingüismo	2	43
Figura 3	Estructura organizativa del SEM	3	73
Figura 4	Métodos de aproximación al objeto de estudio en la investigación etnográfica	4	112
Figura 5	Características del método etnográfico	4	115
Figura 6	Elementos esenciales en la planificación de la observación	4	120
Figura 7	Circuito del modelo de aprendizaje de lenguas	5	170
Figura 8	Categorías de análisis para los datos de campo	5	175
Figura 9	Categorías de análisis para los datos documentales	5	176

ANEXOS

ANEXO 1



CONSENTIMIENTO INFORMADO (Versión en español)

Este documento es requisito para la investigación que desarrollamos y su finalidad es de carácter exclusivamente académica. Objetivamos indagar en el potencial plurilingüe y pluricultural de profesores y estudiantes en aulas de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre, y de las ciudades fronterizas de Cobija-Bolivia e Ñapari-Perú, para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El trabajo de investigación tiene por objeto de estudio las estrategias didácticas para la enseñanza del ELE en la perspectiva del plurilingüismo y está orientado a explorar las percepciones de los agentes implicados en la enseñanza de lenguas, buscando observar una realidad del aula e interpretarla desde una perspectiva plurilingüe con la finalidad de contribuir a la mejora de una enseñanza-aprendizaje de lenguas.

1. Equipo de personas que desarrolla la investigación:

Paloma Castro Prieto (Investigadora y Profesora en la FEyTS): pcastro@dyl.uva.es

Maristela Alves de Souza Diniz (Estudiante de Doctorado): malvesdiniz1@gmail.com

2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos a utilizar:

Entrevista Grupo focal

a. Temporalización: _____ a _____ minutos.

b. Recogida de datos: ____ de _____ de _____.

c. Análisis de datos: _____ de _____.

3. Qué participación se pide:

Responder a las interrogantes planteadas por el entrevistador.

Autorización del uso de la información transcrita para fines de investigación.

4. Condiciones de la participación:

Se garantiza el anonimato del informante y su situación en la UVa, y la estricta confidencialidad de los datos proporcionados frente a otras instancias e informantes.

La información expresada será utilizada solo por los responsables, exclusivamente con fines investigativos.

5. Publicidad y audiencias:

Una vez negociado el informe final, se hará público, en primera instancia, a las personas directamente implicadas y luego al resto de la comunidad universitaria.

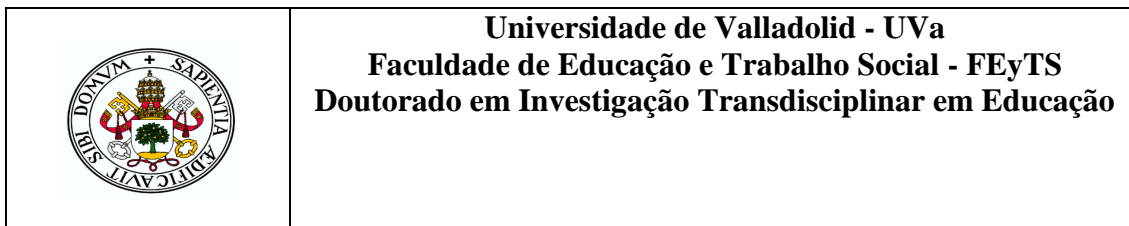
En _____, _____ a ____ de _____ de 20 ____.

Nombre y Firma del informante

Fdo. Entrevistadora: Maristela A. de S. Diniz

Fdo. Directora Tesis: Paloma C. Prieto

ANEXO 2



CONSENTIMENTO INFORMADO (Versão em português)

Este documento é requisito para a investigação que desenvolvemos e sua finalidade é de caráter exclusivamente acadêmico. Objetivamos indagar no potencial plurilingüe e pluricultural de professores e estudantes nas salas de aula de línguas no contexto transfronteiriço de Estado de Acre, Brasil, para a melhora do ensino aprendizagem de línguas. O trabalho de investigação tem por objeto de estudo as estratégias didáticas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE na perspectiva do plurilingüismo e está orientado a explorar as percepções dos agentes implicados no ensino de línguas, buscando observar a realidade da sala de aula e interpretá-la desde uma perspectiva plurilíngue com a finalidade de contribuir à melhora do ensino-aprendizagem de línguas.

1. Equipe de pessoas que desenvolve a investigação:

Paloma Castro Prieto (Pesquisadora e Professora na FEyTS): pcastro@dyl.uva.es

Maristela Alves de Souza Diniz (Estudante de Doutorado): malvesdiniz1@gmail.com

2. Instrumentos e técnicas de recolhida de dados a utilizar:

Entrevista Grupo focal

a. Temporalização: _____ a _____ minutos.

b. Recolhida de dados: ____ de _____ de _____.

c. Análise de dados: _____ de _____.

3. Que participação se pede:

Responder às questões apresentadas pela entrevistadora.

Autorização do uso da informação transcrita para fins de investigação.

4. Condições da participação:

Se garante o anonimato do informante e sua situação na UVa, e a estrita confidencialidade dos dados proporcionados frente a outras instancias e informantes.

A informação expressada será utilizada somente pelos responsáveis, exclusivamente com fins de pesquisa.

5. Publicidade e divulgação:

Uma vez terminado o informe final, se fará público, em primeira instancia, às pessoas diretamente implicadas e logo aos demais membros da comunidade.

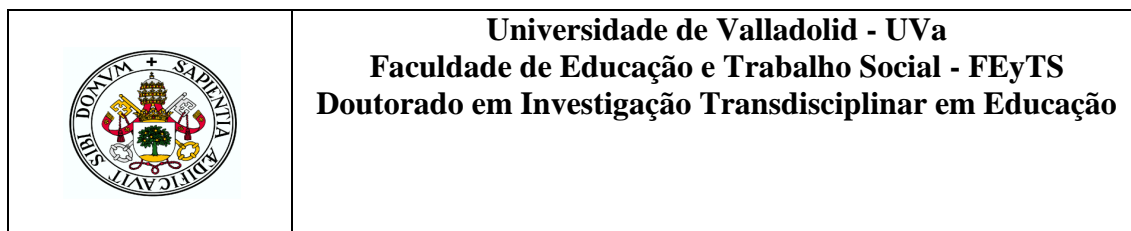
Em _____, Acre, Brasil a ____ de _____ de 20 ____.

Nome e assinatura do informante

Fdo. Entrevistadora: Maristela Alves de Souza Diniz

Fdo. Diretora da Tese: Paloma Castro Prieto

ANEXO 3



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AUTORIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela instituição _____, autorizo a realização do estudo cuja finalidade é de carácter exclusivamente académico. O estudo tem por objetivo indagar no potencial plurilingüe e pluricultural de professores e estudantes nas salas de aula de línguas no contexto transfronteiriço de Estado de Acre, Brasil, para a melhora do ensino aprendizagem de línguas, e por objeto de estudo as estratégias didáticas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE na perspectiva do plurilingüismo e está orientado a explorar as percepções dos agentes implicados no ensino de línguas, buscando observar a realidade da sala de aula e interpretá-la desde uma perspectiva plurilingüe com a finalidade de contribuir à melhora do ensino-aprendizagem de línguas.

Será conduzido pelas seguintes pesquisadoras:

Paloma Castro Prieto (Pesquisadora e Professora na FEyTS): pcastro@dyl.uva.es

Maristela Alves de Souza Diniz (Estudante de Doutorado): malvesdiniz1@gmail.com

O responsável do estudo descreveu as características e objetivos da pesquisa, bem como as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Também nos informou que nossa participação no estudo não implicará em nenhum gasto para este centro de ensino bem como de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos informantes que se disporem a colaborar.

Em _____, Acre, Brasil a ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do responsável institucional

ANEXO 4

CORPUS DOCUMENTAL	
GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA (GCA)	
Gestión de la interacción	
GCA/E1/1	Y... aparte de que a ellos no les gusta... o hacer bromas del colega que habla errado tenemos mucho que hacer un trabajo de interacción con los alumnos... porque si tú no lo haces un trabajo de interacción con certeza va a suceder conflictos en la sala de clase direccionados a esta área.
GCA/E2/2	Siempre pienso que hablar es la mejor forma de llegar al alumno. Porque en el momento de hablar tú conoces el lenguaje diario de todos. Entonces... es la forma más fácil de interactuar.
GCA/E3/3	Conversaciones. Explicaciones.
GCA/E4/4	Cierto. Bien. Yo soy un profesor que siempre busco actuar con discernimiento y a través del diálogo con mis alumnos.
GCA/E7/5	El primer paso es conversar con ellos. Recordar de algunos momentos que ya fue hablado, porque generalmente siempre estamos conversando con respeto a eso. Incluso tuvimos unas clases dirigida a este fin... e intentar convencerles de que existen varias lenguas...
GCA/E8/6	Primero...yo... cuando surgen estos problemas ahí... ya llegó el caso de sentarme con ellos... Un ejemplo: _ Quiero que se quede fulano y mengano...los que han tenido problemas... y me siento con los dos y voy a conversar. ¿Qué pasó? Ellos cuentan el problema, qué pasó... Y les digo... tienen que saber que pasarán el sexto, séptimo, octavo... hasta el tercer año juntos... primero porque ya saben que estará hasta diciembre juntos... Entonces intento colocar la situación para ellos entiendan que queriéndolo o no van a convivir en un mismo ambiente y durante todo el año.
GCA/E14/7	Más en el diálogo. Si hay alguna cosa que huyó del control tú tienes que tomar las riendas del asunto para explicar, para colocar la situación y siempre de la mejor manera posible para que haya entendimiento entre ambas partes cuando sucede eso.
GCA/E15/8	partir para el diálogo entre ellos... ¿Cómo el profesor debe de actuar? Siempre hacer indagaciones para que ellos perciban que el profesor no es superior a todo, que él es siempre un ser humano normal... igual que los alumnos también.
GCA/E16/9	No son persistentes esos conflictos... pero vez u otra hay algunos. Y...llevamos así... el diálogo, la conversa con ellos para que ellos tengan un buen entendimiento.
GCA/E16/10	La estrategia que siempre uso es estar al lado de ellos. Les digo que no es así, que es de esta forma, que no podemos reaccionar así... y así llevamos una buen clase... ellos respetan... respetando y ellos me respetan.
GCA/E18/11	Entonces para eso... tú tienes que conversar, tener un entendimiento en relación a eso... y vice y versa, profesor y alumnos... y es ahí donde va... el papel del profesor es eso.
GCA/E20/12	En el aula trabajo mucho con el diálogo. Trabajo cuestionando siempre los alumnos, las actitudes...
GCA/E20/13	Intento dialogar y trato de solventar la situación. En el caso de que no se soluciona llevamos el caso a la coordinación porque a veces no podemos solucionar. Intentamos dialogar para evitar conflictos. A veces buscamos hacer la prevención, para evitar...
GCA/E22/14	Es muy difícil existir un conflicto dentro del aula porque... eso va de cada profesor... pero en mis clases... en el primer día de clase yo converso bastante con ellos. Tenemos un contrato didáctico a seguir durante todo el período lectivo. Entonces.... De acuerdo con aquel contrato didáctico que paso para ellos, que converso y explico... entonces es así... algún conflicto, un problema... volvemos en aquello: _ fulano que conversamos al inicio del año en el primer día, eso no puede... Entonces es así la forma que tenemos para no generar ningún conflicto durante el año lectivo.
GCA/E22/15	Sería más la cuestión del diálogo. La cuestión del diálogo con el alumno, porque queriéndolo o no mismo siendo el alumno problema del aula él sabe respetar el profesor cuando el profesor sabe imponerse. Viene la cuestión del límite. Y dejar bien claro para el alumno que él no debe confundirse la cuestión de la libertad con la de la libertinaje. A partir del momento que él sabe discernir eso el profesor tiene total dominio sobre el grupo, sobre la sala.
GCA/E23/16	Conversando con ellos. Pidiendo disciplina y conversando. Explicando para ellos que tenemos que respetar el espacio uno del otro.
GCA/E23/17	Conversando. Llamando. Sentando y explicando. Depende de cada situación. Es en la conversa que vamos a solucionar, saber de los problemas de los alumnos, saber lo que él está pasando, a

<p>veces él está pasando... está perturbado en la escuela porque ha tenido un problema en la casa, porque ha tenido un conflicto en casa con los padres, alguna cosa que les quita su atención, les perturbe y a veces tenemos que entender a nuestros alumnos. Relevar para no juzgar... para no tomar una actitud drástica, muy fuerte, darle la oportunidad para que el alumno explique el por qué de esa reacción del conflicto en el aula.</p>
<p>GCA/E25/18 Y en cuanto a aquellos alumnos que causan conflictos, ¿no lo es? La conversa. Creo que no hay mejor camino que no sea la conversa. Ahora mismo tenemos un grupo que todos los profesores reclaman... y en mis clases ellos son muy ruidosos y a veces necesito hablar alto, necesito de cierto modo castigarlos, mantenerlos ocupados... Y ellos dicen: _Profesora, nuestro grupo en su clase no somos ruidosos... es decir: con otros profesores ellos son peores. Pero... siempre en la conversa... la conversa... no adelanta confrontar... cuanto más insiste, más ellos van a querer confrontar.</p>
<p>GCA/E25/19 Medio más como amiga que propiamente como profesora. Quizá por eso tenga una facilidad mejor... Porque no soy la que manda... pero aquella que conversa.</p>
<p>GCA/E29/20 Sí. Primero casi no ocurren conflictos entre lenguas. Porque nosotros tenemos aquí ciudades vecinas, de frontera y ya estamos acostumbrados con las diferencias entre lenguas principalmente el español. Entonces casi no hay, pero cuando ocurren esas situaciones trabajamos con textos diferenciados o conversar con el propio alumno para insertarlo en nuestra sala de clase.</p>
<p>GCA/E30/21 Alumnos míos no hacen bullying. Yo no acepto. Las clases son... que tratan de anorexia, bulimia (haciendo referencia a la práctica común de la práctica del acoso escolar), bullying... Yo trato con mayor... yo intento llevar a los alumnos jamás aceptar hacer una burla de mal gusto con el otro... Yo intento decir a ellos que para mí todos son iguales. Y ante la sociedad ellos van aprender a ser. Porque yo no puedo dejar un alumno que no sabe defenderse y crear aquel conflicto para que más tarde yo venga ver lo que sucede en los noticiarios americanos, en el que toma de un arma y acaba con los amigos de la escuela. Tengo que trabajar con este alumno ahora, en la edad de once, doce, trece años para que intente ser un individuo mejor. Por lo menos creo que es mi papel de profesora.</p>
<p>GCA/E33/22 La actitud... El diálogo de conversación con el estudiante... conversar, para poder llegar a un consenso con ellos. Hacerles entender que tienen que comportar como... hablar...</p>
<p>GCA/E34/23 En cuanto, por ejemplo, el docente siempre debe actuar de manera dinámica, de manera activa, ¿no? Prestando bastante atención a cada estudiante. Por ejemplo: un conflicto se soluciona a través de un diálogo, a través de una conversación... y es muy importante el diálogo para la resolución de cualquier tipo de conflictos.</p>
<p>GCA/E36/24 Pues a mí parecer... el diálogo. El diálogo entre estudiantes y profesor es lo primero. Lo que hago es, primeramente, antes del inicio de la gestión, es realizar una conversación amena con los estudiantes... y los estudiantes entre estudiantes, para que se puedan conocer a sí mismo pueda interactuar sobre su diario vivir y sobre sus vivencias y sobre...</p>
<p>GCA/E36/25 Para que no pueda suceder eso es el diálogo, es la conversación, pues que realizamos al inicio de clase, nos conocemos, nos contamos, nos conocemos a manera particular muy a fondo con los estudiantes. Entonces... y otra es conversando, hablando, reflexionando en clase sobre temas muy importantes, sobre los valores. Eso creo la manera más adecuada para solucionar cualquier conflicto de relación humana entre los estudiantes y pues... posterior...creo que si vamos a estancias mayores creo que solo nos van servir para experiencias.</p>
<p>GCA/E37/26 Efectivamente. En qué nosotros podemos darles charlas a los muchachos y hacerles entender que los hombres y mujeres son iguales ante los ojos de Dios y ante la sociedad... porque si ve antes... vivimos en un país machista. Hoy en día ya no pasa lo mismo... las mujeres ocupan cargos creativos en el gobierno, ellas ya pueden decidir ya pueden... incluso cuando tal vez hay alguna violencia las mujeres somos escuchadas... y quienes van a ayudar a ellos somos nosotros los docentes para que las niñas y los muchachos sepan a cerca de sus derechos y también sus deberes.</p>
<p>GCA/GFP1/27 Mira... tú te preparas el día, en la noche, para el día siguiente venir y exponer una tarea para sus alumnos. Y... a veces su actividad puede estar más allá o más acá... pero a través del diálogo con el alumno eso pasa a despertar la curiosidad tanto en el profesor cuanto en el alumno.</p>
<p>GCA/GFP2/28 Bueno... la tarea fundamental que versamos es entablar una comunicación entre los estudiantes y estudiantes y profesor y estudiantes. Entonces... bueno, somos comunicadores de lo que ellos hacen también nos transmite, pues nos comunicamos a diario y tratamos de poder solucionar conflictos, problemas en el aula a través de la comunicación... También es importante saber escucharles y a través de eso recurrir un diálogo continuo, permanente.</p>
<p>GCA/GFP2/29 Sí. Las actividades están a diario. Las participaciones... hay que darles el tema de importancia, más actuales, de... que sean de nuestro contexto. Y también algunas oportunidades como... para variar, también conocemos temas de otros países, de otras regiones que también... eso nos posibilita analizar, comprender y de ahí viene la participación de cada uno. Siempre otorgando la participación a los estudiantes de manera... primero, voluntaria, y así si son voluntarios ya optan por participar</p>

consecutivamente. Mas el trabajo está en el aula, los demás damos un seguimiento para que podamos sacar unos resultados a bimestre y luego anual.
GCA/GFP2/30 Que ellos... Bueno, nosotros los enseñamos para que pongan en la práctica. Que tengan mejores relaciones entre sus compañeros y pues... que sepan solucionar conflictos y... en la familia también que...sepa impartir, sepa impartir estos conocimientos de diálogo, de convivencia, comunicación en el hogar, porque a partir de eso ellos vienen... también la familia es parte de la educación de sus hijos, tanto padres como hermanos. Eso es muy importante que también así si aquí aprendemos comunicarnos, pues en un aula con una treintena de estudiantes... y afuera aprendemos mucho mejor, pues tratamos de crear un ambiente pacífico, calmado, aliviado en el marco del diálogo.
GCA/GFP3/31 Eso es constante.
GCA/GFP3/32 Cuando sucede, generalmente... no es necesario ni esperar para el otro día para él planificar una clase. Automáticamente el profesor ya interactúa de forma dinámica, de forma lúdica, conversando, que cuando termina aquella conversa con el profesor, el profesor a veces hasta coloca un ejemplo del cotidiano, de si propio, y allí en aquella conversa, sin alteraciones cuando tú terminas de dialogar con ellos, los que estaban allí en atrito ya están llevando la fiesta en paz.
GCA/GFA1/33 La profesora de portugués es bacana, legal dentro del aula. Interactúa con los alumnos... las actividades, ella explica todo el contenido.
GCA/GFA1/34 Ella no solo explica sino que también nos escucha. Me gusta más por eso, porque hay una interacción entre ella y los alumnos. No es solo llegar y explicarnos, decimos todo y quedarnos mirándola... es también decir lo que comprendemos, lo que queremos, lo que sabemos y ella intenta ayudarnos. Ahora las otras...
GCA/GFA1/35 La profesora de portugués e inglés cada vez más interactúa con nosotros... si la de español hiciera lo mismo creo que aprenderíamos cada vez más y teníamos más interés... Porque si la profesora coge el libro, pasa la actividad, a veces solo copia del colega... si la persona no está interesada...
GCA/GFA1/36 Suspensión... (Todos se ríen). El profesor conversa con los alumnos.
GCA/GFA1/37 El profesor, por ejemplo, no tiene el respeto dentro del aula ya lo manda directo a la Secretaría... Podría resolver allí mismo, y podría... muchas cosas a veces es una tontería y él ya manda directo a la secretaria. A veces pierde hasta el horario de clase...
GCA/GFA2/38 Sí... a veces ayuda [...] ayuda a dar las explicaciones. Nos habla como si fuera nuestros padres
GCA/GFA2/39 Así hay como interactuar más
GCA/GFA2/40 El diálogo mejora también.
GCA/GFA2/41 Hay algunas... pero es diferente... Ya cambiaron [...] a veces el profesor conversa, se queda callado, pensativo... pero no debate con nosotros.
GCA/GFA3/42 Él tiene una relación muy bacana con el grupo... No sé si eso solo me perjudica pero, de cierto modo, muchas cosas él nos deja de pasar simplemente porque está conversando con los alumnos... Digamos... de forma divertida... cosas que no tienen nada que ver con el contenido que él esté enseñando.
GCA/GFA3/43 Realmente. Una interacción entre el profesor y el alumno. Falta.
GCA/GFA3/44 Creo que es de suma importancia pues cuando se convive...
GCA/GFA4/45 Principalmente el profesor de inglés, antes de cada clase él busca calmarnos.
GCA/GFA4/46 Mostrando que eso no es cierto... hablando que debe haber el respeto. Reprendiendo mismo.
GCA/GFA4/47 Creo que... hay que dejar claro que algunos profesores que dan clases para ellos no nos dan clases [...] En nuestra clase sucede... siempre estamos teniendo diálogo, tanto en Lengua Portuguesa como en Artes... lengua Española y Lengua Inglesa también... hay un diálogo con los profesores.
GCA/GFA5/48 Voy a hacer referencia al profesor [...], el profesor de Lengua Española, él refleja respeto. Él explica bien, nos habla cuando tenemos alguna duda en la lengua.
GCA/GFA5/49 Ah... creo que con una conversa. Conversar.
GCA/GFA7/50 Siempre es más dinámico, sabe expresar, dialogar con nosotros.
GCA/GFA8/51 Actúa de forma calmada para resolver el problema que acaba de provocarse. Trata de ver seriamente, calmadamente... dialogando con ellos, tranquilizándolos para que puedan expresarse de forma pacífica.
GCA/IOE4/52 Tras la presentación de la profesora, ella entabla un diálogo con sus alumnos y les dice como debe ser el trato durante todo el año. Les dice que quiere que se lleven muy bien entre profesora y alumnos y entre los propios alumnos. Incluso les comenta que en el caso de que surja algún conflicto que intentarán solucionar en el aula y en último caso es que llevarán el problema a la dirección de la escuela.

GCA/IOE5/53 La profesora conversa con sus alumnos y pone en la pizarra los elementos que serán tenidos en cuenta en el momento de la evaluación de los alumnos. Entre los elementos están: la asiduidad, la actitud, la participación y el conocimiento. Ella informa que son los puntos clave a ser considerados por la profesora en la evaluación del alumnado. Ella va explicando que se requiere en cada uno de los elementos y dice que es una exigencia de su parte, que todos deben cumplir con estos cuatro aspectos. Que nadie dejará de cumplir.
GCA/IOE29/54 El profesor inicia la clase preguntando a sus alumnos sobre el fin de semana y el feriado. Les preguntan si han pasado bien y los escucha con paciencia. El profesor intenta aproximar de los alumnos para lo cual establece una apertura a través del diálogo. Las preguntas son retóricas pero él realmente espera a que todos hablen aunque los estudiantes suelen apenas afirmar con un movimiento afirmativo.
GCA/IOE30/55 En el aula del grupo de Quinto de Secundaria el profesor repite el mismo procedimiento aplicado al grupo anterior. Inicia una reflexión sobre el sentido de la Semana Santa. Les pregunta a sus alumnos sobre cómo lo han pasado.
GCA/IOE30/56 El profesor inicia la clase preguntando a los alumnos qué tal han pasado el fin de semana. Los alumnos casi no contestan verbalmente pero realizan movimientos de afirmación y se les notan satisfechos. Solamente unos y otros cuentan en el aula lo que han hecho el fin de semana. El profesor se aproxima de algunos e inicia un breve diálogo. Se nota que el docente busca establecer una relación más cercana con su alumnado.
GCA/IOI1/57 Tras la explicación, ella se dirige al grupo y les va comentando las cosas que posiblemente harán durante el año lectivo. Les dicen: _ Les voy a hablar y en seguida les daré la oportunidad para que hablen, quiero saber que les parecen.
GCA/IOP12/58 Al final de cada explicación la profesora se desconecta del tema y del aula y va interactuando con los alumnos. Les pregunta de temas particulares, de asuntos de deportes, de películas. Ellos en igual medida interactúan, hablan de temas muy afines como si profesores y alumnos están a par de lo hace cada uno.
GCA/IOP12/59 Después de unos quince minutos aproximadamente la profesora empieza corrigiendo los cuadernos. Los alumnos se dirigen a la profesora y se les enseñan sus cuadernos. Mientras ella va mirando y corrigiendo se entretienen bromeando profesora y alumnos.
GCA/IOP22/60 Entramos en la sala de clase y la profesora saluda a los alumnos. Algunos caminan hacia la profesora y se quedan allí por algunos minutos conversando algo en privado. Mientras tanto me dirijo al fondo del aula. Ella otra vez se dirige a todos del aula preguntándoles como están, como han pasado la semana y que van hacer en el feriado de pascua. Su pregunta es más bien retórica y se nota una proximidad entre la profesora y alumnos.
GCA/E1/61 a veces cuando un alumno intentaba y el colega hacia bromas del otro que estaba pronunciando en inglés... a veces de modo inadecuado... pero por lo menos estaba intentando... porque si tú no intentas también no irás conseguir. Y hacíamos este trabajo de unión. Trabajaba en parejas para uno no viniese a hacer bromas del otro en el aula.
GCA/E1/62 ...me gustaba mucho trabajar en grupo con los alumnos para que vinieran tener una mejor unión, para que vinieran aprender de la mejor manera posible. Y a través del trabajo en grupo conseguí alcanzar el objetivo mayor... porque individualmente es difícil. Pero... cuando tú comienzas a trabajar en grupo con toda el aula, intentando pronunciar con toda el aula tú consigues trabajar mejor. Mejor que individualmente.
GCA/E6/63 Entonces, vamos ayudar al colega que no está consiguiendo...
GCA/E8/64 Y... intento hacer con que estas personas que tienen estos problemas, estas quejas entre ellos, cuando voy hacer una actividad intento ponerlos en el mismo grupo para ir solucionando aquello e ir haciendo amistad para que no tengan aquellas actitudes entre ellos.
GCA/E8/65 Siempre me gusta hacer así: cuando veo que a uno no le gusta al otro, los pongo para hacer trabajos en pareja. Y les digo: es en pareja y pareja es para trabajar juntos, no es uno para un lado y otro para otro lado. Es para trabajar juntos.
GCA/E11/66 Ellos trabajan mucho en “panelinhas” no quieren trabajar en grupos... entonces les digo que vamos hacer diferente, creo grupos con numeración intercalada. A veces funciona, a veces no funciona en algunos grupos de alumnos y tenemos que respetar, a pesar de que ellos interactúan para intentar solucionar.
GCA/E28/67 Por eso busco hacer más actividades en grupos para que no tengan confrontos entre ellos.
GCA/E28/68 Y... ya has observado mis clases. Estos alumnos del sexto año, los más menores dan mucho trabajo, son muy agitados. Y buscamos realizar actividades las cuales ellos trabajan en grupos, socializarlos para que no entren en conflictos entre ellos mismos.
GCA/E29/69 Trabajamos en sala de clase, trabajos en grupos, insertarlos en el grupo comienza diversificar para promover la interacción entre ellos en el aula.

GCA/E30/70 Mis alumnos que conversan mucho los coloco al lado de quienes no conversan y busco mantenerlos atentos ya que la evaluación es continua, él no tiene solo una evaluación de examen.
GCA/E38/71 Para hablar, para entender... hacemos grupos... grupos de estudiantes. En este grupo siempre hay un estudiante que sabe más que los demás... Entonces trato que este estudiante se incorpore al grupo que no sabe y entonces les ayuden a ellos... de qué forma puedan entender la lengua que estamos enseñando...
GCA/IOE15/72 Al concluir el profesor pide a los alumnos que formen unos grupos de trabajo. Les entrega una hoja para cada grupo y les van dando las instrucciones en portugués.
GCA/IOE16/73 Tras concluir las explicaciones el profesor pide a los alumnos para formar grupos y elaboren una lista de palabras en español obedeciendo las clasificaciones de sustantivos. Aunque durante toda el aula los alumnos se mostraron muy poco participativos y nada motivados, ahora trabajaban en equipo.
GCA/IOE23/74 El profesor anuncia que falta concluir la práctica de la clase anterior. Los alumnos afirman que sí, que todavía no han concluido. El profesor les dicen a los que han concluido la tarea que pueden ayudar a los demás alumnos dando auxilio a los que todavía no han podido concluir.
GCA/IOE23/75 En este momento el profesor cuenta con tres ayudantes pero a medida que los demás alumnos van concluyendo sus tareas también va aumentando el número de ayudantes. Se les nota muy contentos en realizar esta tarea. En algunos, incluso, se les nota una repetición de la postura del profesor, buscan hablar tal como el profesor.
GCA/IOE23/76 A medida que aumenta el número de ayudantes el profesor les anima diciendo: Qué bueno, ¿no? Todos ayudándose entre todos. Y uno de los alumnos contesta: _ Es verdad... si en toda clase fuera así.
GCA/IOE23/77 La clase termina y el profesor pide ayuda a los alumnos para recoger los diccionarios y devolverlos en la biblioteca. Todos quieren cumplir con esta tarea, varios levantan a la vez. El profesor indica dos de ellos. Se le ven muy contentos.
GCA/IOE28/78 La profesora pide a una alumna para leer su texto. La chica lo lee en portugués. La profesora dice que el texto está muy bueno pero que no lo quiere en portugués sino en español. Entonces ella pide a la alumna que lea nuevamente y pide a los demás alumnos para ayudar a la chica a traducir. La profesora va preguntando frase por frase.
GCA/IOE28/79 Los demás estudiantes siguen presentando sus textos, unos lo hacen en español mientras otros lo hacen en portugués. En los casos en que los alumnos leen sus textos en lengua portuguesa la docente siempre pide la colaboración de los estudiantes para pasar el texto al español. La profesora les dice: _ Su amigo aquí no sabe cómo escribir esto en español, ¿vamos ayudarlo? Los alumnos se muestran solidarios y todos quieren decir a la vez.
GCA/IOE33/80 Al finalizar las correcciones los alumnos recogen los diccionarios y dos de ellos se prestan a recogerlos y llevarlos a la biblioteca.
GCA/IOE35/81 Unos cuantos alumnos indican que todavía no han terminado la tarea. En este instante el profesor pide a los que ya han concluido para colaborar con los compañeros. Les orienta como ayudar a sus colegas.
GCA/IOE35/82 Para finalizar, el docente pide a otros dos estudiantes que pasen a recoger los diccionarios que se los devuelvan en la biblioteca.
GCA/IOI1/83 Terminada la lectura y discusión del texto, ella anima a los alumnos a formar grupos pidiendo la colaboración de todos del grupo.
GCA/IOI3/84 Ella les ordena tomar sus asientos y sigue contándoles que harán en esta clase. Organiza los alumnos en grupos. Y les pide para construir una historia que esté relacionada con la madre tierra y el cosmos. Dice que es un trabajo en conjunto, que todos deben participar.
GCA/IOI10/85 Se forman algunos grupitos en el aula, unos colaboran y acaban realizando la actividad en conjunto. La profesora también va pasando en las mesas auxiliando en caso de dudas. Los alumnos van formando frases y luego comparten con otros. Después de casi media hora de trabajo colaborativo la profesora empieza a realizar la corrección de las actividades.
GCA/IOP5/86 ...además del profesor, otros alumnos que están cooperando con el estudiante. En realidad ellos ayudan al chico a apoyarse en la mesa y le ayudan sacando el cuaderno de dentro de la mochila dado a su reducida movilidad.
GCA/IOP5/87 La clase termina y el profesor recomienda a todos traer el libro en la próxima clase. Salgo de la clase y espero el profesor en el pasillo. Le pregunto sobre el alumno minusválido porque vi que en su cuaderno no hay básicamente nada, solo unas letras sueltas... El profesor me dice que el alumno está ahí para la socialización y nada más. Dice que no presenta avance, que él no es evaluado como los demás. Y me dice: _ Por otro lado lo bueno es que otros alumnos siempre son muy solidarios con él. Le anima. Le ayuda. Yo los incentivo a ayudarlo y lo que cuenta es la ayuda mutua.
GCA/IOP10/88 A los que no han traído el material la profesora les orienta a sentar al lado de un

compañero que lo tenga en manos.
GCA/IOP11/89 Uno tras otro va leyendo. Unos desde su silla, ya otros se dirigen a donde está la maestra. Algunos alumnos sienten dificultad (minusválidos) para realizar la lectura y en ese momento la profesora pide a los compañeros que están al lado para ayudar, y estos colaboran tanto leyendo como también ayudan en la organización del material.
GCA/IOP15/90 Los alumnos están trabajando en parejas, van escribiendo y al mismo tiempo dibujando. Unos ya tienen el trabajo bastante avanzado.
GCA/IOP21/91 Tras finalizar esta primera parte de la clase ella recuerda a los alumnos que ellos tienen de presentar una tarea que se quedó pendiente en la clase anterior. Los alumnos dicen que no han podido concluir por lo que ella los orienta a formar parejas para trabajar en equipo.
GCA/IOP23/92 Los estudiantes siguen contestando las preguntas y para tanto cuentan con la ayuda de sus compañeros que comparten informaciones sobre la película. Aunque no ha sido la profesora quien ha ordenado compartir informaciones.
GCA/IOP23/93 Para finalizar la profesora pide la colaboración de los alumnos para recoger los materiales y llevárselos a la sala de la coordinación. Varios alumnos presentan disponibilidad para realizar esta petición, aunque solamente dos son elegidos entre todos.
GCA/GFP1/94 Y yo trabajé el artículo de opinión con el tercer año e hice un debate con ellos. Trabajamos la cuestión de cuotas raciales... Les pedí que hiciera una investigación después ellos fueron argumentar en el aula. Entonces buscamos de esta manera.
GCA/GFP1/95 Sí. Yo siempre busco que el alumno participe. Cuestiono, hago indagaciones, preguntas que lo lleve a pensar y reflexionar. Hasta trabajamos con debates para exponer sus ideas. Porque si no les incentivamos a hablar ellos se callan... tenemos siempre que buscar a través de los temas que trabajo estoy siempre buscando que ellos hablen, voy haciendo esas indagaciones... haciendo estas problematizaciones.
GCA/GFP1/96 Creo que para aumentar su repertorio lingüístico, expresarse mejor, utilizar... comenzar a utilizar la oralidad con más formalidad.
GCA/GFP1/97 Hay muchos alumnos que entran callado y salen callado. Si tú incentivas, promueves un debate, una discusión... una cosa que le llame la atención, él finalmente acaba hablando. Eso es bueno. A veces hay alumnos que está callado y cuando habla se expresa bien [...] pero en una discusión él se abre... él se siente más a gusto y es el momento de evaluar si él está o no aprendiendo.
GCA/GFP1/98 Esos debates que promovemos en el aula son con asuntos polémicos. Asuntos que son generadores de opiniones. Por ejemplo: el uso del móvil en el aula de acuerdo con el nuevo decreto. Situaciones que envuelvan la propia realidad del alumno, la realidad en la que él vive. ¿Cómo es ese lugar? ¿Es normal? Son situaciones que generan posiciones de ideas y el alumno va a ganar más conocimiento [...].
GCA/GFP1/99 En la verdad, el objetivo hasta [...] si genera opiniones, nosotros como profesores, el objetivo nuestro es formar... grandes formadores de opiniones...
GCA/GFP1/100 Y el alumno tiene que aprender a hablar y posicionarse sobre diversas situaciones, porque si él se queda callado... no va a desarrollarse en la oralidad [...] les digo que ellos tienen que posicionarse. ¿Cuál es su actitud frente a eso? ¿Cuál es su forma de pensar? Estimular esta noción...
GCA/GFP2/101 Es que nosotros profesores estamos buscando que ellos puedan opinar... puedan brindar sus ideas y sepan defender su posición. Entonces... ellos tienen un conocimiento que lo han captado, lo han aprendido y pues tienen que saber fundamentar, para poder explicar. Entonces hay una posición que defender, explicar, aclarar y pues asimismo respetar la idea de quien está hablando o quien le está escuchando.
GCA/GFP3/102 La idea es principalmente esta para que él tenga una postura frente a la sociedad, que sea crítico, para que él sepa debatir y defender su propia opinión.
GCA/GFP3/103 Entonces... como dijo la profesora [...] en la argumentación ellos viajan mucho en el internet él presenta muchos extranjerismos y les digo que están responsables de argumentar sobre eso, defender el argumento utilizando los ejemplos de las fuentes de dónde sacaron porque no los crearon, sacaron de alguna parte, de allá.
GCA/GFP3/104 dada la situación en la que se encuentra el país actualmente, necesitan tener argumentos, argumentos buenos y planificaciones mejores todavía porque si les parecen malo hoy imaginen mañana porque mañana heredarán todo eso, serán los van administrar el futuro del país.
GCA/GFP3/105 Es deber del profesor convertirlos en ciudadanos críticos.
GCA/GFP3/106 La postura de escuchar, analizar y opinar. Después defender lo que ha hablado. Porque nuestros jóvenes, por estar muy ligados a las redes sociales, ellos tienen la manía de hablar todos al mismo tiempo
GCA/GFP3/107 Espero que mi alumno sea capaz de opinar sin miedo, perder el miedo de hablar. Por

<p>ejemplo: presentar un trabajo delante de sus compañeros, saber pronunciar, dar opinión sin miedo, ¿lo entiendes? Perder ese miedo porque más adelante él será un profesional que dará palestras, entrevistar... Entonces él necesita perder ese miedo.</p>
<p>GCA/GFP3/108 Generalmente cuando les colocamos un tema generador de carácter social, político, religioso... a pesar de que se tiene una manía de decir que el currículo escolar no se puede discutir ni política ni religión, yo no discuto eso pero tenemos que abordar la opinión de él. Y él tiene que defender su opinión sobre su religión.</p>
<p>GCA/GFP3/109 Entonces... es una cosa que dicen: No hable. Yo hablo y argumento y coloco: mi posición es esta. Yo tenía un alumno aquí que me decía que Dios no existe. Yo le decía: Bien. Esta es su opinión. Argumente para mí, para nosotros aquí... y se formó una discusión... una creía en una cosa, otro en tal cosa... elaboramos un proyecto para trabajar en este aula... los evangélicos se sintieron ofendidos... al final, cada uno se quedó con su religión, unos entendieron al otro, las chicas (evangélicas) llegaron a entender porque él había llegado a aquella comprensión [...]</p>
<p>GCA/GFP3/110 Siempre cuando vamos hacer este diálogo, que siempre es de carácter social, político, religioso, familiar, es algo que va añadir en su conducta como ciudadano [...].</p>
<p>GCA/GFP4/111 Es necesario que participen los alumnos, que hagan comentarios, que den su opinión, que tengan sus propios criterios, que tengan sus propias iniciativas. Porque aprenden a desarrollar su capacidad imaginativa, creativa. Eso forma parte de la formación.</p>
<p>GCA/GFP4/112 Convertir los alumnos más críticos. Que piensen, razonen, de sus opiniones. Sepan...</p>
<p>GCA/GFP4/113 Es buscar el consenso, el acuerdo porque dentro de la discrepancia se pueden a llegar a un consenso, a un acuerdo. Porque si no hay debate cada uno tendrá una unidad diferente y generar conflictos, problemas. Entonces, para conversar se van entendiendo y van a llegar a un punto de acuerdo.</p>
<p>GCA/GFP4/114 Creo que uno busca es que los alumnos aprendan a dar sus opiniones, sus ideas, participen eso queremos para los estudiantes. Porque a un alumno que es una persona callada se está formando una persona capaz de afrontar problemas, dar su opinión, su punto de vista. Eso es lo que buscamos en ellos... que opinen, que hablen, que den a conocer sus malestares, qué sienten, qué piensen.</p>
<p>GCA/GFP4/115 Creo que principalmente dar una base. Nuestro papel es direccionar, dar base, para que mañana él tenga la autonomía en su pensamiento. Eso en el proceso crítico... pero para que uno sepa donde llegar.</p>
<p>GCA/GFP4/116 Hay que darles embasamiento para que ellos tengan una opinión en relación a eso para que él no reproduzca lo que la media está haciendo. ¿Qué la media está haciendo? Está reproduciendo todo el tiempo eso. Entonces... nosotros en este momento pésimo que vive el país, tenemos que dar argumentos para ellos exactamente saber argumentar, saber lo que está ocurriendo, para que él sepa y tenga una noción absoluta de ir a la crítica pero partiendo del conocimiento.</p>
<p>GCA/GFP5/117 El año pasado hicimos sobre los haitianos, el debate fue bien interesante... ¿Por qué ellos venían? ¿Cómo venían?</p>
<p>GCA/GFP5/118 Que ellos realmente muestren lo que aprendieron, que ellos transmitan todas las informaciones, los conocimientos adquiridos, que ellos puedan repasar para otras personas o en la casa.</p>
<p>GCA/GFP5/119 Que ellos realmente se conciencien de la importancia de aquella situación en la que se discute. Por ejemplo: si es un proyecto de salud, un problema de salud que ellos a partir de aquel momento ellos sepan las necesidades básicas para garantizar aquella salud que se necesita en aquel momento. Si es de otro pueblo, lugar... que ellos tienen la concienciación de la influencia recibida y qué problemas podemos tener dado a esta influencia de aquel pueblo. En el caso de los haitianos, que en la época, ya estaba incomodando... todo el pueblo se movilizó con esta gente que estaba ahí porque surgieron tantos problemas, tantas enfermedades, tantos conflictos y ya nadie querían los haitianos en Acre. Y de cualquier tema... a partir de la discusión en tela esperamos que haya un confronto, una discusión y el resultado al final de concienciación de lo que fue aprendido.</p>
<p>GCA/GFA1/120 Y también las actividades en grupos que tenemos de explicar para otros que no lo hicieron... dividimos el contenido y tenemos que explicar para el otro grupo lo que hemos entendido... a veces hacemos preguntas para el otro grupo.</p>
<p>GCA/GFA1/121 Lecturas y actividades en grupos [...]. Trabajos que tenemos de presentar delante de nuestros compañeros. Trabajos individuales... a veces mi texto es diferente del de ella y todos son escuchados muchas veces... pero más en las clases de Lengua Portuguesa y Lengua Inglesa.</p>
<p>GCA/GFA1/122 La clase de Lengua Portuguesa siempre hay debates, ella espera que todos hablen, todos tenemos que hablar.</p>
<p>GCA/GFA2/123 Sí. Es bueno porque todos los alumnos interactúan...</p>
<p>GCA/GFA2/124 Hasta mismo trabajos que los profesores pasan, dividen en grupos, da un tema para cada uno y en la sala vamos debatir... se perjudica en eso... los beneficios... se beneficia eso... esos tipos de debate que ella hace.</p>
<p>GCA/GFA2/125 En la clase pasada, de español, estábamos debatiendo sobre las enfermedades</p>

sexualmente transmisibles... estábamos debatiendo y surgió una cuestión en la cual teníamos que conversar con los compañeros... estábamos debatiendo, cambiando ideas.
GCA/GFA2/126 Sí. Porque existen opiniones diferentes, y... uno coloca una cosa y otro coloca otra... y eso hace con que coloquemos nuestro pensamiento...: _ En eso él está cierto... en aquello está un poco equivocado.
GCA/GFA2/127 A veces tenemos una opinión y cuando escuchamos la del otro pensamos: _ la mía estaba equivocada.
GCA/GFA2/128 Es como todo el mundo habló. Sería bueno para conocer las opiniones y después ver si está correcto o no.
GCA/GFA3/129 Un ejemplo: Nuestro profesor de Lengua Portuguesa, en unas clases anteriores, él ha dividido los alumnos en dos grupos y nos colocó para debatir. Colocó el asunto y nos colocó para argumentar, cada uno defender su punto de vista, para tener la comprensión de aquello...
GCA/GFA3/130 A través del conocimiento de ellos teníamos la gana de crear nuevos argumentos, mejores que los de ellos... para de cierta forma... ganar el debate.
GCA/GFA3/131 De una forma que podemos aprender con otras personas. Para que podamos debatir entre nosotros... pensar y ver si estamos correctos.
GCA/GFA3/132 Sí. Hubo una clase... creo que en la primera semana de clase... El profesor de portugués... dividió la clase en dos grupos, uno tenía que ser contra las cuotas raciales en el ENEM y el otro a favor. En este debate teníamos que... aunque eran contra tenía que argumentar a favor.
GCA/GFA3/133 Y también para comprender la opinión de otra persona.
GCA/GFA3/134 Para mostrar nuestra opinión a respeto del asunto.
GCA/GFA3/135 Porque la escuela no va servir solo para formar nuestro conocimiento, ella va a servir para formarnos como ciudadanos.
GCA/GFA3/136 En esta cuestión del debate me parece importante porque algunos alumnos tienen dificultades, ya sea por la timidez o por quizá pronunciar una palabra errada y los demás se ríen. Hay la interacción, todos se interactúan y es una forma amigable también. De ahí él va perdiendo la timidez.
GCA/GFA4/137 Sí, en portugués. Hubo una bastante polémica... la profesora dividió los alumnos en dos grupos y el tema era "el matrimonio gay". Uno grupo debía ser a favor aunque hubiera gente allí que fuera en contra tenía que defender y el otro ser en contra.
GCA/GFA4/138 [...] hubo este debate sí. Es un tema polémico y queriéndolo o no teníamos que... No hubo prejuicio. Muchos hablaron que era a favor porque cada cual tiene el derecho de elegir su opción sexual, otras eran en contra por cuestiones religiosas... entonces no hubo...
GCA/GFA4/139 Sí. Nosotros hablamos y escuchamos. Esa es la cuestión: hablar y escuchar [...].
GCA/GFA4/140 Para escuchar la opinión de cada uno.
GCA/GFA5/141 Para que cada uno exponga lo que piensa. De forma que piensa... y su opinión también.
GCA/GFA5/142 Es que a veces lo pensamos de una forma pero ella pensará de otra forma, y ella... nosotros no pensamos todos iguales...
GCA/GFA5/143 Y ya que cada uno piensa diferente... puedo saber de cosas que ella no sepa, entonces ella puede aprender lo que sé... es así... vamos inspirando conocimiento y lo que sé ella puede aprender y lo que ella sabe puedo aprender. Ir evolucionando.
GCA/GFA6/144 El profesor [...] es con los textos... en los textos él pregunta si es sí o no. Si alguien está de acuerdo o en desacuerdo. La profesora [...] ella nos hace montar textos o dar opinión sobre un cierto asunto después nosotros discutimos también.
GCA/GFA6/145 Sí. Porque cada uno da su opinión y después el profesor junta todo eso aborda la idea principal.
GCA/GFA6/146 Es más una forma de aprendizaje porque yo puedo saber alguna que ella no sabe y ella ya puede saber una cosa que yo no lo sé. Ella expone su opinión y yo: Ah... no sabía de eso. Ahora lo sé. Así puedo exponer mi opinión y ella aprender también.
GCA/GFA6/147 Y también la clase se queda aun más interesante y nosotros aprendemos más porque en mi opinión simplemente escribir en la pizarra, en el cuaderno y aquella actividad allí hasta desanima al alumno que a veces ni consigue aprender bien... ya el debate... _ Ah, profesora, creo que eso es así... de ahí vamos debatiendo y conociendo aun más...
GCA/GFA7/148 Él nos está mostrando diferentes formas de pensar y opinar. Es donde hay el debate.
GCA/GFA7/149 Sí... para compartir ideas.
GCA/GFA7/150 Para ver cuales las ideas son razonables y las que no. Y también ver quienes tienen la razón o simplemente para que se pueda llegar a una conclusión.
GCA/GFA7/151 Para respetar las opciones de los demás.
GCA/GFA8/152 [...] lo que él quiere, lo que él quiere llegar es que podamos explicar, argumentar cosas

pero con nuestras propias palabras, pensar más.
GCA/GFA8/153 Sí. Por ejemplo: en las elecciones pasadas, la profesora de Sociales nos hizo separar en los que estaban de acuerdo en por qué iban a ganar el Sí, por qué iba a ganar el No.... Los que estaban en neutro. Hizo un debate [...].
GCA/GFA8/154 Sí. Como dijo la señorita. Es verdad. Cada uno opinaba porque debería ganar el Sí o el No. Dar su propia expresión, qué es lo había pasado y qué es lo que pasaría.
GCA/GFA8/155 Pero... fue algo divertido, dinámico y fue entretenido porque nos ayudó a poner más interés en el tema porque muchas veces no le damos importancia.
GCA/GFA8/156 El profe de Literatura nos hizo hacer un debate con ciertos compañeros que quieren ser alcaldes, director de aseos. Ingenieros... y ahí debatíamos con ellos qué es lo que hacían por las personas acá de Cobija [...] apoyo a las personas más necesitadas.
GCA/GFA8/157 Porque ayuda a otros a dar su propia opinión. Su opinión de lo quieren expresar, de lo que quieren decir.
GCA/IOE8/158 El profesor se dirige a la pizarra y apunta allí una frase: "Saber es acordarse". Pide a los alumnos que apunten en sus cuadernos, reflexionen sobre lo escrito y enseguida les propone una exposición, un debate sobre lo que han reflexionado en la frase...
GCA/IOE9/159 Al grupo que le toca presentarse por primero se organiza muy ágilmente. Los estudiantes completan el escenario montado para el acto. Una estudiante organiza el orden de habla de cada uno de los miembros del grupo y va ordenando para que cada uno hable a su turno. Durante el debate, los exponentes presentan dominio del asunto y tranquilidad al hablar, mientras tanto, los demás, se demuestran muy interesados en el asunto. Algunos alumnos formulan preguntas a los miembros del grupo...
GCA/IOE14/160 Al dar inicio a la práctica de exposición oral el profesor convoca a un estudiante y le pide que se ponga delante de sus compañeros y explique cuál es su opinión sobre el tema. Él añade que los demás compañeros pueden opinar sobre las exposiciones de los colegas.
GCA/IOE22/161 Le pregunta el porqué, le pide un posicionamiento, una justificativa por la elección de una de las respuestas de múltiple elección. Después de discutir entre todos en el aula él dice cual es la opción correcta.
GCA/IOE24/162 El profesor le dice: _Quiero que argumentes tu respuesta. No es solo decir es esta, sino que tienes de explicar el por qué.
GCA/IOI7/163 Pregunta a los alumnos si creen que esto es verdad, si es aplicable, si creen en eso. Los alumnos participan y dan sus opiniones. Unos dicen que sí creen porque así lo dice y hace la mayoría y por lo tanto lo tienen como una verdad. Otros dicen que no lo creen, dicen que se trata más bien de falacia y no se puede tener en cuenta.
GCA/IOLO1/164 El profesor lee una frase, la copia en la pizarra y pide a los alumnos que la interprete. Como en las clases anteriores, él elige los estudiantes que van a exponer delante de los demás y les pide que pongan en evidencia sus argumentos con respecto al asunto en discusión.
GCA/IOP13/165 Tras la lectura propone una discusión en grupo. Pide a los alumnos que expresen sus puntos de vista y lo que han comprendido de la historia.
GCA/IOP14/166 La actividad propuesta por la docente en la clase anterior se trata de la discusión de un texto. Los alumnos están divididos por grupos y a cada uno de ellos les toca elaborar una serie de preguntas para enseguida debatir entre todos.
GCA/IOP14/167 Ella comenta que los alumnos deben saber argumentar porque después necesitarán hacer una redacción y en el texto tendrán que exponer sus argumentos también.
GCA/IOP2/168 Al ir exponiendo el asunto, la profesora pide que los alumnos participen diciendo lo que está bien o lo que está mal pero, sobre todo, que razonen sus respuestas. Los alumnos son muy participativos.
GCA/IOP21/169 La tarea consiste en la presentación de un diálogo en el que los estudiantes tienen que exponer sus diferentes puntos de vista.
GCA/IOP3/170 La profesora pide que los alumnos aporten sus ideas, interpretaciones, puntos de vista. Durante la discusión la profesora abre un debate sobre las ideas plasmadas en el texto, pregunta si los demás estudiantes están de acuerdo con la exposición de sus compañeros. Los alumnos son muy participativos y la profesora complementa añadiendo sus puntos de vista sobre la lectura del texto.
GCA/IOP4/171 Al salir ella comenta: _ ¿Ves? Hoy no he hecho casi nada. No he avanzado en el asunto, fuimos sobre la marcha, pero conseguí que ellos hablasen, expusieron sus ideas y eso para mí es más importante.
GCA/IOP9/172 Ella dice que quiere escuchar la opinión de los alumnos acerca del tema de las cuotas raciales, dice ella que es un asunto muy discutido actualmente en Brasil y que es un posible tema para la redacción. La tarea es una propuesta presentada en el libro didáctico. En la lección se busca trabajar la

capacidad de argumentar del estudiante. Para ejecutar la tarea la profesora propone que a los alumnos formar dos grupos, siendo uno a favor de las cuotas y otro que esté en contra.
GCA/IOP9/173 También les comenta que después tendrán que debatir entre los compañeros a través de argumentos sólidos a favor o en contra del tema propuesto.
GCA/E5/174 Yo les digo que tenemos de respetar. En lengua portuguesa ya trabajé sobre mito... la cuestión: no les estoy diciendo que tiene que creer [...] no les digo que tienen que creer, sino que tienen que aceptar y respetar.
GCA/E25/175 Las individualidades. Todos somos diferentes. Y ahí cabe el respeto uno hacia el otro. _Ah, profesora, usted lo dice esto porque es profesora. _ Pero esto no quiere decir que me gusta a todo el mundo, que no tengo mis diferencias... pero cabe a mí respetar. Entonces el respeto... él ameniza. Tú lo respeta, él lo respeta.
GCA/E26/176 Explicando para ellos que cada uno tiene su tiempo de aprendizaje que los que terminan más rápido tienen más facilidades de aprender el contenido y otros no. Entonces hay que colaborar con estos que están en déficit de aprendizaje.
GCA/E31/177 Sí. Generalmente utilizo ejemplos. Les digo así: Sois brasileños y si fuesen a estudiar en Perú o en Bolivia y que en nuestro idioma hay palabras que tienen otros significados diferentes del español y que del español al portugués tienen otro significado... _os gustaría que les hicieran bromas, chistes... Ellos dicen que no. Entonces les digo que es exactamente eso, que tienen que sentir en la piel lo que el colega está sintiendo. No se puede menospreciarlo porque tiene otra nacionalidad, pertenece a otro país.
GCA/E35/178 En primer lugar siempre debe dedicar unos cinco minutos de tutoría... hacer recordar que es importante el respeto entre nosotros, porque con el respeto y estimación que tenemos unos a otros, esto va a permitir que exista buena convivencia y eso siempre... mientras uno sea profesor no tiene que cansarse de decirles.
GCA/E37/179 Nosotros, los docentes... estamos los docentes en la total y completa... trabajo de que los estudiantes se lleven mutuamente... ambos. Sean varones, mujeres. Ambos se lleven bien. Estén en un clima tranquilo, de cordialidad y que no hay ningún tipo de pleitos. Y nosotros estamos en el día a día hablándoles de los valores... del respeto más que todo.
GCA/GFP3/180 Hubo un chico que prometió otro bebedero. Y yo le dije: _ Oye, ¿cómo es que tú vas a prometer un bebedero? ¿Lo vas a comprar? ¿Tienes un proyecto para conseguir este bebedero? Dijo: _ No profesora... es para ganar votos. Y le dije: ¿Qué pensamiento es este?... Eso para que nosotros internalicemos en ellos la cuestión de la dignidad humana que no podemos perder.
GCA/GFA5/181 Es que tenemos de tener el respeto por el profesor también. Porque él está dentro del aula para enseñar no está para que le hagan bromas.
GCA/IOE8/182 El segundo alumno concluye su exposición, toma su asiento sin dar las gracias. El profesor le ordena regresar al frente y le dice: _ Nosotros le hemos escuchado con toda atención mientras exponías tu punto de vista, entonces como mínimo deberías darnos las gracias por haberte escuchado. El chico se muestra muy avergonzado y le dice: _ Gracias compañeros, gracias profesor, gracias licenciada.
GCA/IOE8/183 El profesor pone énfasis al decir que a la hora de realizar una exposición oral es considerar que hay un otro que te escucha y que merece nuestro respeto.
GCA/IOE9/184 el profesor le interrumpe diciendo: _ Empiezas saludando y pidiendo permiso y concluye dando las gracias porque eso implica tener al otro en cuenta.
GCA/IOE9/185 Los alumnos colaboran muy poco con nuevas informaciones, sin embargo felicitan a todos del grupo por la buena presentación.
GCA/IOE30/186 Mientras el alumno sigue con su presentación otros alumnos conversan en el aula. El profesor interrumpe la presentación del chico y dice a los demás que este momento no es para conversar, les dice que es un momento en el que deben apoyarse mutuamente. Se dirige hacia los chicos que están al fondo del aula y les pregunta si a ellos les gustaría estar allí delante de todos del aula y nadie hacerles caso. Les dice: _ Es necesario respetar a los demás. Y sigue diciendo: _ Se pongan en su lugar y verás que así con la actitud de respeto él va a sentirse más seguro y más tranquilo. Los chicos se callan y parecen estar avergonzados.
GCA/IOE30/187 Después de unas cuantas orientaciones los alumnos siguen con las presentaciones. Y al finalizar cada una de ellas el profesor anima a los demás a aplaudir al compañero.
GCA/IOP11/188 La profesora invita a una chica a leer su texto, una pequeña fábula. La alumna se pone delante de todos y lee el texto. Tras concluir la lectura la docente se les anima a sus compañeros a aplaudir la chica.
GCA/IOP21/189 La profesora se molesta con tanto ruido y les pide para hacer silencio. Ella comenta: _ Que por favor se callen porque los colegas que están presentando merecen nuestro respeto y al final de cada presentación ella incentiva a que los estudiantes aplaudan a sus compañeros que están delante

presentando.
GCA/E8/190 Primero me coloco... Así... hago de todo para ganar la confianza de ellos, ¿no lo es? Siempre les digo que el profesor no es un perseguidor, no es un enemigo sino un amigo que está allí para ayudar.
GCA/E8/191 Entonces... mi postura en el aula... intento hacer al máximo... hago unas bromas, juegos... intento interactuar con ellos para ganar la confianza de ellos y para que ellos vean que el profesor no es un perseguidor, un carrasco, sino un amigo que está allí para ayudarlos.
GCA/E11/192 Creo que, esta es mi visión, intento comprenderlos, saber qué está pasando, busco entenderlos. A veces soy amigo demasiado, me evalúo para no pasar el límite para que ellos entiendan que alumno es alumno y profesor es profesor. Pero creo que el profesor, además de planear y portar en su papel de profesor él necesita comprender sus alumnos. Hay alumnos que no están bien, es caso de madre separadas, padres que quieren matar madres... y es así, muchos problemas, ellos están en una fase muy conflictiva y a veces se pienso que es solo que no quieren estudiar... nosotros tenemos una conversa, intenta orientar, ayudar... y veo así que el profesor tiene que convertirse en un compañero del alumno, un amigo en el que él pueda confiar y... no ser autoritario.
GCA/E15/193 El profesor debe actuar de la forma más clara posible... como trabajamos con jóvenes, el profesor debe siempre de establecer un vínculo de amistad entre ellos mismos, en un primero momento...
GCA/E21/194 Siempre digo para mis alumnos vine aquí para aprender y de cierto modo reestructurar u organizar lo que ellos saben... porque nosotros somos solo el puente... el conocimiento son ellos que buscan. Porque si tú quieres enseñar pero si el alumno no quiere aprender no va. La primera postura que tengo con mis alumnos: siendo este puente, quiero convertirme en amiga. Sin perder la autonomía, no autoridad que autoridad... creo que el profesor que tiene autoridad... este negocio de autoritarismo no funciona... pero la autonomía de cuando estás en el comando ¿ahora es tu vez? No. Buscar siempre de ellos, ser amiga de ellos, “parceira”, sin perder la autonomía.
GCA/E25/195 No te lo digo que no va a suceder, tampoco que todavía no lo ha sucedido... pero en mi aula... cuando digo: _ Ya... basta, se acabó. Y ellos pararon. Y después me miraron y me dicen: _ Solo paré porque me lo pidió usted. Entonces... aunque con esta amistad, yo consigo tener mi autonomía, digamos así.
GCA/E34/196 ... explicar a los estudiantes que, digamos, si a un principio no puede pronunciar muy bien que es normal es algo cotidiano, es algo normal, que el inglés por ejemplo se da inicios así como los pasitos de bebés, siempre tropezándonos, siempre equivocándonos y que eso es algo normal, no es algo que no se pueda hacer. Entonces... los chicos entienden. Explicarles y practicarles con bastante confianza de que se suelten para poder superar.
GCA/GFA1/197 Es que existe la cuestión... cuando ya tenemos confianza con el profesor conversamos y decimos: _ No profesor... no quiero así, no estoy comprendiendo... Ahora hay otras que no tenemos esta interacción...
GCA/IOE2/198 Lo que se observó, mientras tanto, es que la profesora demostraba muy buen trato con los alumnos, a veces dura, pero, al mismo tiempo, con una demostración de simpatía hacia a los estudiantes promoviendo una relación de confianza.
GCA/IOE3/199 Se nota claramente que se trata de un profesor nada cercano porque los alumnos se ponen muy serios y ordenan los muebles no muy satisfechos.
GCA/IOE12/200 El temor de los alumnos se hacía evidente y unos cuchicheaban con otros. Se pusieron a trabajar en total silencio y atención.
GCA/IOE17/201 El profesor retoma la charla inicial con los alumnos y les dice que para aprender lenguas el elemento esencial es no tener vergüenza. En este sentido quiere alumnos que sean más participativos.
GCA/IOE19/202 El profesor se presenta en sus clases siempre muy amable. Busca abrir un diálogo con los estudiantes y dirige su mirada a un estudiante y otro y luego les dice un chiste o un elogio.
GCA/IOE36/203 Los estudiantes ora acompaña la música ora se demuestran más desafinados que nunca. El profesor les hace bromas diciéndoles que cantan como unos borrachos (todos se ríen).
GCA/IOPI/204 La profesora es muy amable, se dirige a sus alumnos con un trato muy personal y amable. Se nota que la docente y los discentes han establecido una relación amistosa, se llevan muy bien.
GCA/IOP2/205 Se le nota en la profesora, tanto en la expresión facial como corporal, que comparte los mismos rasgos de sus estudiantes. Ella imita exactamente a sus alumnos y ellos demuestran una cara de satisfacción cada vez que ella se aproxima para tocarles las manos.
Gestión de los malentendidos
GCA/E3/206 Cuando aparecen estos problemas... tienes que explicar en el momento, cómo lo es... cómo funciona... Sería de esa forma. Un ejemplo... alguien bromeó con el otro porque no supo

<p>pronunciar la palabra de forma correcta... hablamos, conversamos con ellos... la importancia... que es una lengua como cualquier otra y que es una forma de comunicarse y que ellos lo hacen mal en el momento en el que hacen burla del otro... El otro está correcto, habló correctamente... pero el otro burla: _Ah... boliviano... Ah, peruano... tiene de vivir allá (reproduce el habla de los estudiantes). Escuchamos mucho eso aquí.</p>
<p>GCA/E3/207 Yo explico a todos en el aula. Es tanto que aquí no sucede eso... al principio cuando empecé a trabajar había... de vez en cuando aparece uno que es desinformado... por el hecho de trabajar mucho tiempo en Assis Brasil no sucede eso... en el inicio trabajé mucho con ellos.</p>
<p>GCA/E3/208 Explicar para ellos la importancia... es mostrar para ellos que burlar del otro, siendo que el otro pronunció correctamente, está mal. Él está mostrando su ignorancia. Es lo que les hablo: _Tú estás siendo ignorante porque él está hablando correctamente. ¿De qué te ríes? ¿Por qué?</p>
<p>GCA/E3/209 Tiene el hamster...un animalito que parece un ratoncito, allá en Perú se come este animal (En Perú se lo conoce como Cuy), se come frito, se parece con ratón, la única diferencia es que él no tiene la cola, es un alimento limpio... y ellos presentaron... y el grupo que presentó decía como se preparaba, enseñaba el paso a paso de cómo preparar, mostraba... y los alumnos decían: _Eca, eca... (Expresión de asco) qué porquería. Entonces me cabía el papel de profesor explicar: _ No, eso aquí es cultural.</p>
<p>GCA/E4/210 Por ejemplo: ... He tenido alumnos peruanos aquí en determinado contenido... _Profesor esto está errado. Se manifiestan en el momento... De ahí tengo que parar para explicar: _No. Es que el español que se enseña aquí es el español de España. Y muchas cosas difieren, no es la misma cosa. Entonces muchas cosas en el aula así... _ ah que legal, no sabía de eso. Mismo hablando español hay esta diversidad.</p>
<p>GCA/E6/211 Pero yo paro y llevo a la pizarra y hago una socialización... debatiendo con ellos... Mira esta palabra que hablaron, vamos leer otra vez... la puntuación... y voy a la pizarra junto con todos ellos. Les digo: _ Mira... el colega leyó así pero no pueden hacer de esta manera, vamos intentar mejorar... estamos llevando siempre a la pizarra para que todos participen y ellos den su opinión. Generalmente así.</p>
<p>GCA/E8/212 Creo que hasta usted ha visto el caso del alumno que ha escrito “beteraba”... Por ejemplo: en la corrección de actividades siempre busco... Busco envolverlos en la corrección de actividades para poder ir solucionando estas cuestiones y enseñarles que todos nosotros estamos sujetos a practicar errores.</p>
<p>GCA/E10/213 Nunca hubo un conflicto así entre lenguas... pero en el caso de que haya buscamos profundizar en el error...</p>
<p>GCA/E18/214 Bien...el alumno no lee correcto, no lee la palabra... entonces como el profesor ya tiene el conocimiento él no va apenas llamar la atención del alumno, él va explicar a todos como es aquella palabra que él va a decir, que él va a conversar...él no puede llamar la atención del alumno directamente porque el alumno se queda más inhibido todavía.</p>
<p>GCA/E23/215 La cultura es totalmente diferente, entonces ellos extrañan mucho, se ríen y dicen: Ah, qué cosa fea... Ah, eso no está cierto... Eso no es así... Entonces les digo eso no es su lengua, es otra lengua, es otra cultura entonces tenemos que respetar, cada país tiene su cultura. Entonces a ellos les parece exótico, chistoso... y es así que ellos van aprendiendo. Entonces si tu muestras a ellos e insistes ellos van aceptando pero si tu no insistes ellos olvidan, no llevan en serio.</p>
<p>GCA/E25/216 En lo que se refiere a la lengua, siempre hay una burla u otra, pero... ¿cómo te puedo explicar?... _Profesora, pero... hablo eso en mi día a día. Le digo: es verdad. Pero tú tienes que saber utilizar de acuerdo con el local... y aquí no es el local.</p>
<p>GCA/E31/217 Inclusive, hace poco, en el séptimo año B (séptimo de primario) tenemos un alumno boliviano y él estaba leyendo un texto y como él utiliza el español de él en el aula, el portuñol, él presenta mucho el acento del castellano. Entonces él necesita todavía avanzar mucho para llegar a la lengua portuguesa a la perfección. Entonces, a veces, los alumnos se ríen cuando él está leyendo, y cuando él termina inmediatamente hago la intervención... así que ya ha mejorado mucho en relación al inicio del año.</p>
<p>GCA/E39/218 Nosotros hacemos de una forma que el estudiante pueda expresarse aun así tenga los errores. Si tiene los errores al pronunciar ya es para nosotros un conflicto y al estudiante se da un conflicto solamente al pronunciar y que alguien se le haga la burla... entonces eso nosotros evitamos porque siempre se le dice que estudiante se va a pronunciar, aunque lo pronuncia mal, estamos para corregir, entonces lo que hacemos es corregir en grupo. Muchas cosas de que se le dice: no se pronuncia de esta forma.</p>
<p>GCA/GFP3/219 Sí. Y hablando de conflictos... cuando un alumno pronuncia una palabra de forma inadecuada en sala de clase, yo tengo la costumbre de decirles el siguiente: que el habla es flexible, es dinámica. Que el alumno debe tener el cuidado y el conocimiento de la lengua en la hora de la escrita</p>

<p>porque el habla yo puedo decir una yerga, una variación lingüística, variación de región... y el alumno también es así.</p>
<p>GCA/GFA2/220 Por ejemplo: en el comienzo del año, la profesora nos hizo decir el abecedario en español, el alfabeto [...] entonces... algunas personas hacían burlas de otras cuando hablaban de forma equivocada... en el abecedario hay la letra “q”... eso dio mucho que debatir dentro del aula... la profesora lo tomó como un juego e hizo con que la persona entendiera que eso es una cosa normal.</p>
<p>GCA/GFA3/221 Con la “r” del inglés. Yo pronunciaba mal, los colegas se reían y el profesor dijo: _ Si se ríen es señal de que ya saben... Entonces él colocaba los alumnos que estaban allí en mi situación. [...] Los colocaba en la situación del alumno. Por ejemplo: Yo no sé pronunciar la “r” y si otro alumno se ríe de mí entonces el profesor coloca a él en la misma situación en la que estoy, coloca a él para pronunciar en mi lugar.</p>
<p>GCA/GFA3/222 Creo que debería ayudarlo [...] es comprendiendo y ayudando en la pronuncia correcta, no es riendo.</p>
<p>GCA/GFA3/223 Podría dar un ejemplo contrario en la que el alumno que está juzgando no supiese algo que el otro lo sabe. Para ver como él iría sentirse</p>
<p>GCA/GFA4/224 A veces él reprende... a veces el colega... todos que estamos en el aula es para aprender... solo que unos aprenden más rápidos y otros más despacio. A veces ya sucedió así de uno hablar una frase en inglés y habla de forma errada y siempre hay unos que se ríen, que hacen burlas, y el profesor reprende, explica no se debe hacer eso que todos estamos en el aula para aprender. Él dice: _ Todos aprendemos con todos, yo aprendo con ustedes y ustedes conmigo. Debe haber el respeto entre nosotros, entre ustedes y yo y entre sí mismos. Generalmente eso ocurre más en el inicio del año y a veces el grupo todavía no se conoce y ahí a ellos les gusta llamar la atención...</p>
<p>GCA/GFA6/225 El profesor de español ya vi unos casos de errores y la gente empieza a reír... y él dice que no es cierto reír porque ni todos nacen sabiendo aquella determinada palabra y nos enseña pronunciarla otra vez de forma correcta.</p>
<p>GCA/GFA6/226 Si por un acaso uno no está de acuerdo ella escucha lo que tiene la palabra y si hay un error... ella dice: No, no es exactamente así... es así... o entonces... sí, tú tienes la razón.</p>
<p>GCA/IOE2/227 La profesora hace una lista del uno al diez en la pizarra y empieza a apuntar algunos nombres de países, de los cuales se sobresalen “Bolivia” y “Perú”. Uno de los alumnos dice en voz alta: “Bolivia”. Mientras tanto, otro contesta: “Allí se habla boliviano”. En este momento la profesora interviene y se les explica que en Bolivia se habla el español, que no es lengua boliviana.</p>
<p>GCA/IOE3/228 Mientras el profesor copia, un alumno empieza a hacer bromas de una chica que tiene un problema físico en el ojo. La compañera incomodada con la situación llama al profesor, cuenta lo que ha pasado y le pide que él hable con el alumno. El profesor escucha la queja de la chica pero vuelve a escribir en la pizarra y en ningún momento interviene en la situación.</p>
<p>GCA/IOE5/229 Uno de los alumnos se presenta a una de las chicas. Le dice que se llama Juan. (Todos se ríen). La profesora le dice: _ Oye, tú no eres Juan, eres João. Y sigue: _ Nada de españolizar sus nombres. João no es Juan, Paulo no es Pablo. Se les explica a todos del aula como hay que decir sus nombres en otras lenguas.</p>
<p>GCA/IOE23/230 Al entrar en la sala los alumnos estaban gritando. Un alumno protestaba porque le habían robado el cuaderno. El profesor pregunta que se pasaba allí y el alumno le cuenta lo ocurrido mientras había salido para el recreo. En este momento un alumno dice que cree saber quien ha robado. El profesor interviene y dice que no quiere nadie allí diciendo cosas sin estar seguro realmente de lo que ha pasado y si no sabe quien lo ha sido.</p>
<p>GCA/IOE28/231 Ella sigue con la práctica y le dice a un alumno que es su vez, que le toca decir una palabra. Él dice muy tímidamente “chicharrón”. Los demás colegas se ríen. Y la profesora pregunta por qué se ríen. Una alumna contesta que es porque lo ha dicho tal cual un boliviano. La profesora reprocha la actitud y dice no quiere risas mientras uno esté hablando y complementa diciendo qué bien el chico lo ha hecho. La profesora otra vez les pregunta cómo se escribe la palabra. Mientras ellos van diciendo ella va apuntando el vocablo y al término pide a todos para pronunciarlo.</p>
<p>GCA/IOE33/232 Uno de los alumnos, al ir a la pizarra, escribe la palabra "durazno". Sus compañeros le gritan diciendo que le faltan casilleros por completar y dicen que la palabra correcta es "melocotón". Se forman un lío. Unos dicen: _ Es que esta fruta puede ser nombrada por los dos nombres. El profesor no les hacen caso y observa los alumnos discutiendo sobre cómo escribir correctamente la palabra.</p>
<p style="text-align: center;">Gestión de la mediación</p>
<p>GCA/E1/233 En el aula siempre tenemos este papel, ¿no lo es? De intentar mediar el área de conflictos y hasta mismo en otras áreas. Y mi papel... que intentaba ejercer como mediador era hacer que ellos pudieran entender que solos no alcanzamos nada... que siempre necesitamos del colega... del otro para que tú puedas alcanzar tus objetivos... Y siempre les decían: _ Solos, nadie somos. Nosotros</p>

necesitamos del otro y tú tienes que respetar al otro también, el límite del otro también.
GCA/E2/234 Hay situaciones que no admito que ocurra en el aula, si pasa voy a la instancia mayor (haciendo referencia a la dirección del colegio). Llamo la gerencia de la escuela... si es algo que causó un incómodo a grandes proporciones pido que se retire del aula, comunico a la gestión, o los llevo al aula... Pero... no permito que tome proporciones mayores no. Yo las aparo. Y esas situaciones se quedan bien explícitas en el primer día de clase lo que va a suceder... Y... no soy de las profesoras que amenazan... todos ya saben, la regla es clara...saco del aula.
GCA/E4/235 El profesor, en la verdad, él tiene que ser mediador, analizar y buscar cohibir estos tipos de situaciones. En momento algún el profesor tiene que ser... a veces, pasivo con estos tipos de actitudes. Entonces... el profesor tiene esa misión ahí de tratar de amenizar y de resolver...
GCA/E5/236 Entonces les dije a mis alumnos así: _ Si pelearan no voy a intervenir. Voy seguir mirando y cuando terminaren los llevaré a la sala de la dirección.
GCA/E5/237 Entonces... ellas pelean por tonterías... ¿Qué son estas tonterías?... Una habla una frase y a la otra no le gusta... a veces no tienen entendimiento [...] Pero... yo pienso...como dije, yo llevaría el caso a la dirección de la escuela... Porque ellas no escuchan, son personas...
GCA/E5/238 Entonces esta cuestión de cómo resolver... con toda sinceridad así. Nunca sucedió, pero si sucede... yo los dejo. Dejo porque ellos no obedecen a nosotros. Es difícil.
GCA/E6/239 Sí. Intento mucho. Siempre hablando eso, haciendo este papel. Diciendo: _ Mira, nadie sabe todo, estoy aquí pero no sé todo. Estamos aquí para cambiar experiencias. Hablen. Hablen que también voy escuchar. Siempre escucharles. Dejarles que se expresen.
GCA/E8/240 Entonces la mediación que hago es en este sentido...sentar con ellos y conversar la realidad, que ellos tienen que respetar y si no se soluciona, si eso continua así, será levado a la dirección y quizá puede terminar en casos peores como la suspensión, cambio de sala... Porque ya les dije: _ Ay que me voy a cambiar de sala por causa de fulano... (Reproduce la voz del estudiante). Yo les digo: _ No todo en la vida es de la forma como queremos [...].
GCA/E9/241 Y hay situaciones que es necesario contar con la ayuda del coordinador, del director... porque hay alumnos rebeldes a punto de nos sacar del quicio y nos quedamos sin saber qué hacer en ciertas situaciones.
GCA/E9/242 Sí. Creo que es una de las funciones que no podemos huir. Porque si no hacemos este papel ellos se convierten nuestros enemigos... y cuanto más implicar con cierto alumno más ellos implicarán con nosotros. Entonces, en nuestro papel de mediador en el aula tiene que suceder para intentar traerlos para ser nuestros amigos y ser también de los otros colegas... del respeto con los colegas.
GCA/E10/243 Él debe de ser intermedio en una discusión entre ambas partes...intermediar.
GCA/E11/244 A veces... dependiendo del conflicto... claro que a veces tenemos que mediar si no lo hacemos se convierte en un lío en el aula. No sé a qué conflicto te refieres... pero digamos algo relacionados a la elección de un alumno representante del aula... vamos votar y tengo tomar el control de la situación, no puedo dejarlos libre y por eso les digo como tienen que ser y bajo mis orientaciones ellos van expresando sus posicionamientos.
GCA/E12/245 Pero nosotros somos educadores, tenemos que acabar con aquel conflicto en el aula... yo busco colocar aquellas personas que tienen conflictos, que no les gustan hacer trabajos juntos para aclarar las diferencias y poder conocerse y que pueden tener una amistad. [...] si hay un conflicto yo intento intervenir, para solventarlo...
GCA/E13/246 Bueno... en esta situación es complicado mismo... pero... yo creo que en ese momento el profesor no debe quedar ni de un lado ni de otro, él tiene que hacer con que los alumnos entiendan que ellos están allí en un grupo y que tienen que ser respetados ambas las partes... que hoy vivimos en una sociedad... que necesitamos comprender e entender el derecho y el deber de cada uno. ¿No lo es? Eso es lo más importante.
GCA/E15/247 Sí. Nosotros mediamos las situaciones en sala de clase... trabajando en sala de clase, siempre dejando la línea abierta... el espacio para el alumno. Esa exposición. Dejamos que ellos siempre expongan sus ideas con claridad. Entonces... abordamos el asunto... y de ahí partimos para la parte práctica con ellos, para que ellos puedan involucrarse y exponer lo que saben, este conocimiento que ellos saben... del día a día, haciendo las comparaciones necesarias, diarias... que ellos puedan vivir en el ahora y posteriormente.
GCA/E21/248 Cuando ellos no consiguen llegar a un acuerdo intervengo y primereo junto con ellos... pero primeramente busco de ellos. Sus conocimientos previos.
GCA/E22/249 Mostrándoles la cuestión del límite y para que ellos no confundan eso dentro del aula. Y queriéndolo o no, el profesor está allí representando el grupo y que van que tener respeto allí y en el caso de que haya conflictos tendrán que solucionar en otro lugar.
GCA/E24/250 Ah... con certeza. Si el profesor no es un mediador él no está haciendo su papel como

<p>educador, y el educador él tiene que ser de todo un poco. Profesor, psicólogo, muchas veces... médico. De todo tiene que hacer un poco. Yo busco siempre hacer este papel de mediadora no solo relacionado con los conflictos que aparecen entre ellos mismos, en el aula, dudas y cuestiones sobre la vida personal de ellos...</p>
<p>GCA/E25/251 Medio más como amiga que propiamente como profesora. Quizá por eso tenga una facilidad mejor...</p>
<p>GCA/E28/252 A veces llamamos a la coordinación para tomar una iniciativa y a veces ella toma una actitud más enérgica del porque de la actitud de aquel alumno y, a veces, nos pasa una alternativa de buscar socializarlos en el aula.</p>
<p>GCA/E29/253 Como ya he comentado, primero tenemos que sentar con el alumno y conversar con él... los dos lados, el que está sufriendo burla, incentivarlo para que no desista dadas las situaciones y, por otro lado, al alumno que está haciendo estas burlas, también llamamos y conversamos con él.</p>
<p>GCA/E29/254 Creo que sí. A veces no queremos ni ser el mediador y acaba siendo. A veces no percibe que es y está siendo el mediador porque no trabajamos solo el contenido gramatical pero también la parte social. Este lado de cultura.</p>
<p>GCA/E30/255 Entonces, es ahí donde entra mi papel, pido con cariño que se siente, que no hable así con su colega y... a decir verdad... profesor, padre y madre... tenemos que ser las veinticuatro horas. Fuera o dentro de casa.</p>
<p>GCA/E32/256 Con certeza. Siempre. Conversamos sobre el asunto. Decimos lo que está bien y lo que está mal. A veces llamamos... si es necesario llamamos la dirección de la escuela porque ni siempre conseguimos solucionar. Porque ya no tenemos casi autoridad como era antes... el profesor no puede hacer nada. Incluso peleas hay en el aula. Vez u otra hay pelea [...]. Intentamos apartar, controlar, si no conseguimos llamamos a alguien de la dirección y generalmente ellos consiguen controlar más que nosotros.</p>
<p>GCAE34/257 Exactamente... el docente es un actor... tiene que resolver, por ejemplo... de ser neutral, neutral. La orientación a ambas partes, a ambos estudiantes. Dialogar.</p>
<p>GCA/E35/258 Primero les invito a salir para conversar con ellos. Nosotros acá... recién, estoy hace un año acá, trabajando en esta zona. Y nos hemos organizado. Hay un comité de disciplina. Y cuando es grave va hacia el comité, mi persona, el director... pero cuando es leve les invito a salir para conversar con ellos: ¿Qué ha pasado? ¿Por qué han reaccionado de esta manera? ¿Qué ha sucedido?</p>
<p>GCA/E35/259 Ah... bueno... cuando entre ellos están discutiendo, debatiendo, pegando...Entonces uno es intermediario donde no va a favor de uno ni a favor del otro. Ni contra de uno... Es imparcial. Escucha primero, ¿no? Y en ese escuchar, entre ellos que conversan, entonces unos hacen unas aclaraciones puntuales para que ellos analicen lo que dicen, si el intermediario es correcto o no. Pues ahí entra la etapa de reflexión, de tomar conciencia [...]</p>
<p>GCA/E36/260 Mediador... sí. En este caso... pues, no otorgando el favor a ninguno de ellos. Soy paralelo, lineal, entre ambos estudiantes... No... favoreciendo ni a uno ni a otro sino, pues creando una comunicación en el marco del respeto. Los estudiantes... pues... la mejor manera para poder... bueno, estar... con los estudiantes es saber escucharlos también. Escuchar y saber que es lo que piensan cada uno de ellos... y esto me llena de satisfacción, pues... que sean conscientes, que sean sinceros en el momento de conversar, de hablar o decir una verdad.</p>
<p>GCA/E38/261 Entonces, lo que hice fue hacerlos quedar en clase. Hablar con ellos y decirles. ¿Qué es el problema? ¿Qué generó? ¿Por qué tan... con ellos, no? ... Entonces ahí hable con ellas...conversar con ellas que no es bueno tener esta enemistad... Entonces es mejor llevar la fiesta en paz con todos... es conversando con ellos.</p>
<p>GCA/E38/262 Sí. O sea... más que todo no me pongo en ese momento como profesora sino más que una amiga, como una mamá que les pueden aconsejar, decir esa es la vía correcta donde ustedes deben seguir, qué es lo que deben hacer... entonces ellos... si tú les da confianza... ellos ya se abren más hacia a ti.</p>
<p>GCA/GFP1/263 Actué como mediadora y fue muy bien, fue tranquilo. Porque ya coloqué algunas cosas y ha salido bien. Hasta el alumno [...] que no tiene costumbre de hablar, habló. Y es que él tiene mucha dificultad de hablar desde el primer año.</p>
<p>GCA/GFP1/264 En estos momentos de debates, el profesor tiene que actuar de una forma bastante coherente con los alumnos. En el momento en que unos están presentando, los demás tienen que saber escuchar, interpretar para después exponer su opinión para que no haya convergencia en la hora de la explicación... Y el profesor cuando exponer estos conocimientos debe tener total conocimiento de este asunto [...].</p>
<p>GCA/GFP1/265 Creo que sería ese nuestro papel, ¿no lo es? Como mediador. Respetar la opinión del otro.</p>
<p>GCA/GFP5/266 Nuestro papel es este... es mediar para que, por ejemplo, conducirlos a la forma</p>

correcta de actuar. A veces ellos discuten y todo pero tienen un razonamiento que no es lo correcto y el profesor... ese es el papel de él, la situación no bien así. Ayudarlos a llegar a una conclusión y para que en el futuro les sirva para alguna cosa.
GCA/GFA1/267 Así... primeramente conversar con los alumnos que han generado el conflicto para que se calmen y después intentar entender porque el conflicto ha sido generado y resolver allí a través de los que estaban participando del conflicto... conversando las personas se entienden... Creo que es así, no es necesario llevar más allá porque pierde tiempo y sin contar que los alumnos están perdiendo el contenido están sufriendo interferencia. Los conflictos perjudican a todos...creo que es de esta forma.
GCA/GFA1/268 Él dice: _Calma, ¿por qué no estás de acuerdo?
GCA/GFA1/269 Llamamos a la autoridad mayor en la escuela, en el caso de poder intervenir, un director, coordinador para lidiar con la situación. Porque no es bueno meterse en las peleas del otro, es mejor llamar a la autoridad mayor.
GCA/GFA1/270 A llamar una autoridad para solucionar.
GCA/GFA1/271 Raramente alguien interfiere y separa. Solo si es alguien muy próximo [...].
GCA/GFA1/272 A veces hasta intenta pero la persona que está peleando no te va a escuchar [...].
GCA/GFA1/273 Ni me acerco.
GCA/GFA1/274 Digo: _Qué feo... esperen que ya llamaré la dirección, la policía [...] a veces funciona, a veces no. Siempre tomo mis medidas, siempre para intentar ayudar.
GCA/GFA2/275 Creo que hay que escuchar los dos lados para ver, ¿no lo es?
GCA/GFA2/276 Para mí creo que es la acción [...] por lo menos en mi sala él actúa de forma correcta porque él escucha la opinión de cada uno y entramos en un acuerdo, la respuesta correcta.
GCA/GFA2/277 De esta manera. Llamar los dos para debatir, cada uno mostrar su opinión... como ha dicho ella: cada cual tiene la suya... y mostrar que tenemos que respetar el otro. [GCA/GFA2/277].
GCA/GFA2/278 Les miraría mientras seguían discutiendo hasta el punto de que pudieran darse cuenta de que los dos estaban equivocados.
GCA/GFA2/279 A depender del asunto, si yo supiera de lo que se trataba... daría mi opinión. Les enseñaba lo que estaba correcto o incorrecto...
GCA/GFA3/280 Él escuchó nuestros argumentos, observó si íbamos a huir del asunto, él ha mejorado nuestros argumentos y ha corregido nuestros problemas.
GCA/GFA4/281 Él intenta calmar la situación.
GCA/GFA4/282 Intentar pacificar el ambiente. Intentar hacer que los alumnos se lleven bien, que cada cual tiene su opinión y que no debemos intentar cambiar la opinión del otro... porque nadie es obligado a cambiar de opinión solo porque el otro así lo quiere. Es un país libre y los derechos son iguales. Libertad de expresión.
GCA/GFA5/283 Él aumenta su tono de voz para mostrar que tiene la autoridad.
GCA/GFA5/284 Más calmado.
GCA/GFA5/285 Creo que así mismo. Con más autoridad.
GCA/GFA5/286 Tienen que ser más calmado.
GCA/GFA5/287 Los alumnos son unos abusados y si él no les habla con un tono de voz más alto nosotros no le vamos ser obedientes. Él tiene de mostrar que tiene autoridad sobre nosotros.
GCA/GFA5/288 Los echaba del aula.
GCA/GFA5/289 Los mandaba a la dirección.
GCA/GFA5/290 Sería de esta manera, aumentaría el tono de voz.
GCA/GFA5/291 Nos dice para hablar bajo. Él está todo el tiempo demostrando su autoridad dentro del aula. Cuando salimos del tema él ya aumenta el tono de voz y hace que todos se callen.
GCA/GFA5/292 Sí... pero ellos dicen para levantar la mano para que no se formen líos... porque a veces todos hablan al mismo tiempo y nadie se lo entiende [...].
GCA/GFA6/293 El profesor [...] deja formar el lío... él no hace caso [...] y expulsa los dos.
GCA/GFA6/294 [...] Por ejemplo, en un momento de discusión, conversar con las personas que están discutiendo, intentar orientar y dar apoyo y no promover la pelea y ni dar la razón para uno u otro.
GCA/GFA6/295 Yo por lo menos... no me meto.
GCA/GFA6/296 Cuando es caso de pelea siempre voy a la dirección y hablo lo que está sucediendo.
GCA/GFA7/297 No. Solo que el profesor les pide para hablar así como para no insultar
GCA/GFA7/298 Él nos lleva a la dirección...
GCA/GFA7/299 Y llama la atención... lo que ha pasado... y ya saca sus propias conclusiones, si es muy grave lleva a la dirección.
GCA/GFA7/300 Preguntarnos...
GCA/GFA7/301 Positivamente. Sereno.
GCA/GFA7/302 Calmado.

GCA/GFA7/303 Relajado.
GCA/GFA8/304 En mi curso actuaba... trataba de calmar la situación por lo que son bastante revoltosos... y que casi nos cogemos a golpe... y así.
GCA/GFA8/305 En este caso, <i>la mejor manera de actuar... sería relajada, ¿no? Tratar de bajar los humos porque...</i> digamos si todos están alterados, para yo vaya a calmar la situación estando alterados, en vez de bajar los humos voy a subirlo... tengo de calmar a todos de una vez, pensando que cuando todos estemos calmados, empezando con el diálogo, ¿no? Porque están todos furiosos, alterados al querer calmar la situación no va haber resultado.
GCA/GFA8/306 Saber hablar con respeto siempre porque por ahí empieza todo. A veces cuando no se sabe expresar, tiene mucha timidez y son pocos las veces que él habla, al expresarse se expresa con palabras que a veces no debería y ahí empieza el conflicto. Creo que es eso.
GCA/GFA8/307 Actuar de manera tranquila y tener las palabras correctas, ¿no? Porque si uno baja los humos, digamos [...] y empieza a utilizar palabras que no son puede aumentar el problema aun más grande de lo que ya era... entonces unos teniendo las palabras correctas y sin miedo de hablar adelante... porque a veces... nos ponemos nerviosos y no sabemos qué decir, como actuar o como aconsejarlo para dialogar... es ahí donde entra en práctica todo lo que ya dijeron, que nos hace el profesor [...], que es el método de expresar al hablar, utilizar las palabras correctas, palabras profesionales en este caso y siendo así puedo llamar la atención de todos mis compañeros utilizando las palabras correctas... me pondrían toda la atención al hablar así.
GCA/IOE23/308 El profesor interviene y dice que allí nadie tiene permiso para hacer bromas de otro porque no hay nadie mejor, todos son iguales. Y aún complementa: _ Si fuesen mejores ya estarían en la Universidad... además todos estamos aquí para aprender, incluso yo.
GCA/IOE28/309 La profesora busca tranquilizar a todos y dice que cada uno tiene que hablar en su turno. Cuando el texto ya está finalmente en español la profesora pide al alumno que lo lea en español.
GCA/IOE29/310 Algunos hablan al mismo tiempo. El profesor media la situación y les dice para levantar la mano uno de cada vez porque si lo hacen todos a la vez nadie podrá entender.
GCA/IOI2/311 Ella va indicando el turno de cada alumno. También decide los que van a participar en cada momento.
GCA/IOP8/312 [...] pide al profesor para intervenir y encontrar quien se ha prestado a tirar sus cosas al suelo. El profesor la mira y le dice que problema de intervalo es problema del alumno, no es del profesor. La chica sigue más molesta y grita desesperadamente pero nadie en el aula le hace caso. Ella sale del aula y tras unos minutos regresa acompañada de la coordinadora pedagógica. Tras unos diez minutos de interrogatorio dan con el responsable de haber tirado el material didáctico de la chica. Él lo recoge y todos vuelven a su rutina.
GCA/IOP14/313 Los alumnos son muy participativos y la profesora también interactúa ora reformulando las preguntas de los alumnos y ora mediando aquellas situaciones en las que todos los alumnos quieren contestar a la vez para que cada uno hable a su turno. A cada ronda de preguntas la profesora valida aquellas que están aptas para poner en común. Y justifica diciendo: _ No deben hacer preguntas fuera del tema... Piensen en hacer preguntas que contesten lo que a ustedes les gustaría saber.
Gestión de la negociación
GCA/E9/314 Sí. De inicio trato de dejar claro las reglas en el aula que yo estoy... y en el intento de que ellos tengan un poco de respeto, no miedo, por las reglas propuestas, por ellos mismos, por mí y...
GCA/E21/315 Yo les paso la cuestión para ellos abordar entre ellos mismos y llegar a un acuerdo.
GCA/E35/316 Ah... primero hacemos un acuerdo... hay un nombre que le dan... tenemos que ponernos de acuerdo. Y eso queda ya establecido [...] Primero planteo los problemas... Qué problemas han salido... Y qué es que podemos hacer para mejorarlo para tener una buena convivencia. Entonces... ellos toman conciencia de esos problemas que se ha suscitado... porque realmente si no se toma las medidas a tiempo, vienen los padres de familia, hay denuncias y quejas por parte de los padres. Entonces... no más que ya se dieron cuenta nos ponemos de acuerdo.
GCA/GFA1/317 Poder expresar lo que queremos hacer, ¿no lo es? Por ejemplo: él poder expresar lo que hay que hacer y darnos el derecho de participar a nuestro criterio. Que todos pudieran elegir juntos las actividades.
GCA/GFA1/318 Qué pudiéramos participar más también. Escuchar más nuestros deseos porque no estamos solo para hacer lo que ellos quieren.
GCA/GFA1/319 Cuando hay algo así... ella siempre nos pregunta si queremos hacer teatro, cantar u otra cosa.
GCA/GFA1/320 Incentivar, ¿no lo es? Y dejar nuestra voz ser escuchada. Porque muchas veces... y compartir un colega con el otro... porque muchas veces unos hablan y otros no. Escuchar no solo el profesor pero también los otros colegas, tener ese entendimiento entre las diversas personas dentro del

aula.
GCA/GFA2/321 Nos gustaría decidir. Discutir con alumnos y profesores lo que se va hacer.
GCA/GFA2/322 La profesora de portugués en nuestra sala ha dado. Ella nos pidió para escribir una historia romántica. Y nosotros elegimos [...] eso fue muy interesante.
GCA/GFA2/323 Como él ya ha hablado: podemos interactuar mejor, si tenemos una libertad, por ejemplo: hoy ella viene con su planificación pero mañana... en el asunto... ¿Qué ustedes quieren aprender? ¿Qué quieren estudiar? De ahí vamos interactuar mejor. Ella va a saber lo que queremos y nosotros vamos a saber lo que ella quiere de nosotros.
GCA/GFA2/324 Actividades, cuestiones... del texto... ella nos ayuda, conversando. Por ejemplo: yo opino y él da su opinión [...] vamos así hasta entrar en acuerdo.
GCA/GFA3/325 Creo que opinar también, porque eso influencia... Por ejemplo si elegimos algo que nos gusta para aprender... por ejemplo, la música. Para mí... yo escucho música en inglés y veo la traducción y voy aprendiendo... y la letra en inglés para aprender a pronunciar correcto.
GCA/GFA3/326 Para justamente tener el interés. Cuando se tiene autonomía, se tiene también el respeto, creo. Por ejemplo, el profesor da una sugerencia y el hecho de que yo pueda tener esta autonomía me hace sentir halagado por estar participando más de la clase, que no sea solamente el profesor hablando y dictando... creo que la relación profesor-alumno debería ser también mucho más comunicativa.
GCA/GFA3/327 Y aparte de que la forma de aprendizaje de él puede ser diferente de la nuestra. Quizá él tenga más facilidad con música, otros con películas, otros con la escrita, que solo entiende escribiendo...
GCA/GFA3/328 Algunos sí, otros no. Hay profesores que dan esa libertad, otros no. Cada profesor... varía...
GCA/GFA4/329 También. Pero no es solo eso... Porque si lo es así no vamos a aprender lo que ellos traen para nosotros en sala de aula. Lo que hace el profesor es dividir, da el contenido en sala de clase y luego enseguida nos pregunta... como esta actividad que él ha propuesto. _ Mira sé que ustedes les gusta mucho la música, eligen una que les traeré la letra y van estudiar en la casa, van a leer. Entonces él divide, da su contenido y nos da libertad de poder elegir algún tipo de actividad.
GCA/GFA4/330 Pero... ya pensó si el año todo el profesor nos colocara para estudiar la gramática. Qué aburrido! Todo el año aprendiendo la gramática en inglés. Sí, es importante pero qué voy a ganar si no aprendo un diálogo, si no aprendo una música, una frase. Creo que es autonomía. Nosotros, alumnos, deberíamos tener más autonomía. Así... el profesor preguntar, nosotros exponer nuestras ideas... muchos aceptan nuestras ideas... Decimos: _ Ah, profesor, de esta manera se queda más legal. Da más motivación. Muchos profesores aceptan... solo que no son todos, raramente pasa.
GCA/GFA5/331 Ah... conversar con el grupo para saber lo que más nos gusta para aplicar algo teniendo en cuenta aquello. Algo que todos estuvieran de acuerdo.
GCA/GFA5/332 Y también a veces existen aquellas personas con las cuales no nos llevamos bien... a veces somos nosotros, a veces es ella que no quiere conversa. Entonces... es mejor elegir, opinar...
GCA/GFA5/333 Opinar el alumno y el profesor para decidir lo que se va hacer porque hay profesores que nos pasa actividades y a nosotros no nos gusta la actividad.
GCA/GFA5/334 Ellos lo deciden y listo.
GCA/GFA5/335 Para que lleguemos a un acuerdo entre todos... para ver si todos están de acuerdo con aquella cosa que él lo va hacer.
GCA/GFA5/336 El profesor también tiene que sentirse a gusto y no dejar el alumno hacer lo que quiera... porque si no es así el alumno forma líos y fastidia.
GCA/GFA5/337 Para que él no lo haga solo como él lo quiere... también hay que hacer algo que nos agrade.
GCA/GFA5/338 Un poco, ¿no lo es? Para que nos sintamos más a gusto y si él nos da oportunidad de hacer lo que nos gusta nosotros vamos a querer esforzarnos más.
GCA/GFA6/339 En todos los lugares tenemos derechos y deberes. Así como tenemos deberes tenemos derechos también. Así como lo hacemos él también puede hacer por nosotros aquello que nosotros queremos...
GCA/GFA6/340 También creo que eso del profesor hacer lo que él quiere dentro del aula y no permitir que el alumno tenga voz, hasta desmotiva al alumno querer aprender, pues... por ejemplo, creo que una actividad sobre un determinado asunto se quedaría más divertida si yo pudiera elegir mi grupo... o algo así... y no tener esa oportunidad deja la persona desmotivada.
GCA/GFA6/341 Fue como ahora... la profesora [...] nos pidió para elegir diversos tipos de cultura y... en el caso ella hizo el sorteo de estas culturas y cada grupo va a investigar sobre una determinada cultura. A mí me pareció legal porque cada uno dio su opinión, qué pensaba y qué conocía a respeto de

esta cultura. Entonces... ciertamente creo que... las personas que estaban participando allí dentro del aula ellas aprendieron muchas cosas.
GCA/GFA6/342 Creo que sí, ¿no? Porque así la clase se queda, incluso, más divertida. El alumno exponer su opinión y el profesor decir si está bien o mal o entonces él ampliar más sobre el tema.
GCA/GFA7/343 Para salir uno propio adelante.
GCA/GFA7/344 Porque hay que respetar las opiniones de cada persona.
GCA/GFA7/345 Tenemos la capacidad de [...] salir por nuestra cuenta nosotros mismos, ¿no?
GCA/GFA7/346 Sí. Para salir adelante.
GCA/GFA7/347 Sí... y también para tener este desenvolvimiento porque si opinas ya vas aprendiendo...
GCA/GFA8/348 [...] La profesora a veces nos da fotocopia para que hagamos... o dibujo... a mí, aparte, me gustaría aprender más... me gustaría que ella preguntara: ¿Qué les gustaría hacer ahora? ¿Qué dinámica les gustaría hacer en inglés? Eso me gustaría más... para aprender más inglés.
GCA/GFA8/349 Es importante porque si nosotros decidimos lo que queremos así vamos a aprender más... Vamos poner nuestro empeño y vamos hacer lo que nos gusta.
GCA/GFA8/350 Pienso que eso tendría que ser con equidad. ¿Por qué? Porque nosotros somos solos estudiantes. En cambio, ellos son profesionales, ellos son estudiados, ellos saben que cosas deben nos van a enseñar. En el caso de Lenguaje pienso que está súper bien su materia porque él ha estudiado, él sabe, y él nos está enseñando y es lo a él le gusta... y eso se nota y eso es lo que le da más gana a uno de aprender.
CGAGFA8/351 Por el lado de inglés, creo que sí necesitaría comentar que temas nos gustaría llevar... porque creo que todavía le falta.
GCA/GFA8/352 Bueno... yo pienso que sería el profesor porque sabe lo que tenemos que hacer, sabe lo que tenemos que aprender y todo... pero sería bueno también que tuviéramos opinión... o sea... que él nos pueda enseñar y nosotros pudiéramos dar nuestra opinión, pudiéramos elegir la mejor y así nosotros ver la mejor manera más práctica de poder aprender.
GCA/GFA8/353 Un ejemplo es... cuando elegimos la mesa directiva de los cursos... digamos... ha ganado el que tenga mayor voto y eso es autonomía porque se respeta la opinión del voto.
GCA/GFA8/354 Bueno... sí. Depende... En mi opinión sí, pero... siempre y cuando sea todo con respeto porque tampoco vamos a elegir cualquier cosa para nosotros cuando tenemos la conciencia que vamos a tener que aprender según nuestro nivel de grado de curso... porque [...] en la pre-promoción nosotros vamos a elegir... digamos... un tema fácil.
GCA/GFA8/355 El ejemplo que tuvimos ayer en la promoción que fue la elección del traje que vamos a adoptar... y al comienzo estábamos un poco... algo mal digamos. ¿Por qué? Porque no había este diálogo, esta comunicación y después... obviamente el profe puso orden... ¿Qué fue lo que hizo? Que todos...nos hizo pasar las muestras... que dialoguemos, pensemos cuál sería la mejor opción para nosotros y como se pudo hacer eso... se decía este modelo porque tiene tal cosa [...]
GCA/IOE22/356 Tras la corrección de esta primera actividad el profesor les pide a sus alumnos que formen parejas. Le entrega a cada una un pequeño papel en el cual contiene dos frases. Da algunos minutos para que los alumnos analicen cada frase y luego se les pide llegar a un acuerdo sobre la respuesta más adecuada y luego escribir en la pizarra cada frase utilizando adecuadamente los signos de puntuación y luego explicar que se entiende en cada una de ellas.
GCA/IOE26/357 La profesora elige un alumno y dice que él será el responsable de apuntar en la pizarra las palabras clave que se refieren al papel de la mujer en la sociedad. Ella complementa diciendo que la decisión se tomará en conjunto. Que todos podrán opinar entre los más importantes. Tras cada exposición la profesora pregunta a los alumnos si todos están de acuerdo y luego eligen una palabra clave la cual enseguida el chico la apunta. Entre las primeras palabras que surgen están: ayudar, protectora... creen que la mujer desempeña el papel de ayudar en el progreso de la familia y también de la protectora del hogar.
GCA/IOE29/358 El profesor consulta a sus estudiantes cuanto de tiempo necesitan para realizar la tarea. Unos dicen: Quince minutos, otros dicen veinte. El profesor les dice: _ Quiero que se ponen de acuerdo y luego me avisen. Los alumnos rápidamente deciden que con veinte minutos lo tienen suficiente.
GCA/IOI1/359 La clase tiene inicio a las 09:45 de la mañana. La profesora saluda a los alumnos en portugués y en algunos momentos les habla algunas palabras en inglés. Pasa la lista y en seguida dice que quiere conversar con ellos para ponerse de acuerdo con respeto a las actividades que trabajarán a lo largo del año.
GCA/IOI3/360 También comenta que todos del grupo deben ponerse de acuerdo para elegir un miembro del grupo lo cual deberá presentar oralmente la historia delante de los compañeros en el aula.
GCA/IOP2/361 Los alumnos leen en voz alta y luego debaten sobre el texto. La profesora realiza varias

intervenciones apoyando a los alumnos para llegar a un acuerdo en la respuesta más adecuada.
GCA/IOP9/362 La clase termina y los alumnos siguen allí discutiendo entre ellos para ver quiénes y donde buscarán las informaciones. La propia profesora es quien los orienta a ponerse de acuerdo en cuanto a la búsqueda de informaciones en fuentes diversas.
GESTIÓN DE LOS REPERTORIOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES (GRL)
Gestión de la diversidad lingüística
GRL/E1/1 Nosotros aquí en la escuela Iris Célia tenemos muchos pueblos diferentes, de lenguas diferentes...
GRL/E2/2 Hay un grupo muy curioso, tú tienes que estar muy preparado porque ellos son muy curiosos. Yo les comentaba... Y ellos preguntaron: _ ¿Profesora porque que cuando tú vas hacer algo es inglés... y otra, es el inglés? Y hay... la mayoría es muy curiosa...
GRL/E3/3 Ellos son conscientes de eso. Por el hecho de vivir en la frontera creo que eso favorece mucho. Ellos están en contacto directo, extranjeros llegando aquí, no solamente hablantes de español como también de diferentes lenguas... entonces ellos están en contacto directo... ellos comentan... ellos hablan eso escuché allá... ellos comentan.
GRL/E3/4 Mira... Yo soy peruano... vivo aquí desde hace mucho tiempo y... llevo ejemplos de allá... .. enseño cosas...
GRL/E4/5 De cierta forma, cuando colocamos... hoy la enseñanza de lenguas no es exactamente el hablar, saber expresarse en español o inglés o cualquier que sea el idioma... Sino que es él, a partir del conocimiento que él tiene y el dominio de esta lengua, él comunicarse con estas diversas culturas, respetar...
GRL/E4/6 Hoy una de las cuestiones que tenemos que más valorar es esta cuestión de la cultura mismo de cada pueblo, de cada... porque a partir del momento que tú conoces esto tú pasa a valorar, ¿no lo es? Y tú pasas a entender al otro de esta forma también
GRL/E5/7 De ahí una alumna dice: _ Yo ya leí en algún lugar que las chinas usan un zapato muy apretado para no crecer el pie. Ella ya vio de algún lugar... sobre las mujeres jirafas también ellos van investigar.
GRL/E5/8 Pero esta cuestión siempre les digo que ellos deben saber el significado de las palabras para que hablen cosas... principalmente en público... para que no se rían de ustedes... Esta cuestión del conocimiento mismo.
GRL/E8/9 Y ellos también hablan de la comida... hay platos de Perú que es servido allá y no es servido aquí... entonces eso llama mucho su atención.
GRL/E9/10 Aprovechaba para hablar de la cultura... de todo que observamos... de un país muy próximo... que ellos conviven... y que son un poco diferentes de nosotros.
GRL/E14/11 Sí. Aquí, más el español. Por ser frontera con Bolivia, entonces en Bolivia ellos hablan el español. Y... veo que muchos tienen facilidad en esta escuela, debido a tener acceso a Bolivia, entonces tienen este contacto... Entonces, aunque no sepa hablar fluentemente pero algunas cosas ellos consiguen hablar, consiguen tener una comunicación. Ellos dicen que aquí hablamos el portuñol, no hablamos el portugués puro, ni el español puro. Tiene esta mezcla, aunque no domina...
GRL/E15/12 Nosotros percibimos a partir del momento que ellos llegan al aula haciendo preguntas... _ Profesor... _ ¿Profesor, yo escuché... he visto eso en la tele pero no entendí esta pregunta, está en español, está en inglés, están en francés...? Y nosotros siempre preguntando... Aquí en nuestra escuela tenemos las lenguas: la lengua portuguesa, la lengua española y la lengua inglesa...
GRL/E17/13 En el caso ellos buscan la cultura Norte Americana.
GRL/E18/14 Bien... nosotros trabajamos en un área de frontera y cuando tú vives en un área de frontera... nosotros hablamos, no el portugués pero el portuñol ¿no lo es? Y cuando hablamos eso es mucho más fácil adquirir la lengua extranjera aquí en relación al país de frontera.
GRL/E23/15 No. No perciben otras lenguas, a excepción de que si mostramos y les explicamos, pero por lo que vi ellos no perciben.
GRL/E29/16 Sí. Ellos perciben...cuando viene... Ellos perciben por mí mismo que tengo origen alemana. Cuando hablo con una "r" con un sotaque más fuerte... la curiosidad... ellos quieren saber de dónde vengo, quien soy. Y como soy de la región Sur y tengo un sotaque diferente ellos perciben y ya quieren interactuar, quieren saber, ellos son muy curiosos. Es muy interesante cuando ven. Así conseguimos trabajar bien.
GRL/E30/17 Porque a partir del momento que entro aquí tengo que trabajar su yo, no es solo de forma escrita. Intento rescatar, como profesora de lenguaje y principalmente de lengua inglesa, y la forma cultural como la que presento el lenguaje es muy importante. Entonces... traigo la cultura de un pueblo

para mi alumno yo tengo que enseñarle que él también hace parte de un contexto...
GRL/E30/18 Mira... Cuando veo a un alumno...que tengo un alumno que vive en Bolivia estudiando con otros... veo que tienen muchas palabras que el propio alumno de Brasil cambia por la de la lengua española, es decir que él asimila muy bien, es muy fácil para él entender...
GRL/E30/19 ...la diferencia está en la cultura, son culturas diferentes y es eso que nuestro alumno tiene que entender, tiene que estar a par... no es solo del lenguaje... el profesor tiene que explicar que las culturas son diferentes... y ahí, llevar la lengua de una forma muy clara ... pero introducir la cultura. Imposible enseñar una lengua extranjera si no explicar la cultura de un país.
GRL/E31/20 Bien. Primeramente siempre trabajo con ellos la cuestión de la variedad lingüística. La variedad lingüística cuando la trabajo siempre coloco (explico) esta cuestión de respetar la cultura del otro. Porque aquí en esta área de frontera tenemos alumnos que vienen de otro país. Como aquí tiene el Perú, Bolivia; y también de otros Estados de Brasil porque como tenemos el ejército entonces vienen muchos alumnos de Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro y ellos vienen con una forma de hablar diferente, sotaques diferentes, expresiones diferentes. Entonces cuando pasa eso yo les explico que tenemos que respetar esas culturas porque en cada región tiene su forma de expresarse diferente así como tenemos la nuestra, y también...nuestros hermanos... Sí? También se les explico eso.
GRL/E33/21 ¿De qué modo? Creo que por la convivencia que tienen con la frontera que es Brasil y Perú. Allá se habla el portugués y acá en Perú el español. Ellos tienen familia... están familiarizados con eso porque creo que la mayoría de los estudiantes acá habla... habla, ¿no? Conviven con los que vienen de allá y ellos van de allá para acá... de esa manera.
GRL/E33/22 Claro que sí. Aquí tenemos una variedad de lengua también. Dialectos y todo más. A veces eso también... me gusta aprender con los chicos, les hablo con bromas y vamos conversando... a veces de ellos voy aprendiendo las otras lenguas, ¿no?
GRL/E33/23 Sí. Por ejemplo:... ahora recién acabo de llegar aquí. Pero en Puerto Maldonado cuando trabajé en el [...] traté de buscar las lenguas de las comunidades nativas y todos los demás... que ellos busquen mitos, informaciones, leyendas, tradiciones...
GRL/E34/24 Los estudiantes están sensibilizados por ejemplo de otra lengua, en este caso el inglés, pero no en su totalidad, hasta cierto punto. Ya que nosotros también nos encontramos en una zona fronteriza. Por un lado la influencia de lo que es el portugués... Es una parte que han sido sensibilizados y ellos también hablan... quizás no escriban, pero hablan. Y con menor frecuencia lo que es el inglés. Pero para ello hay que ser motivador, tiene que ser dinámico, tiene que tratar de insertar... digamos...
GRL/E34/25 Sí, exactamente lo que es la cultura del aymara hablantes... otra cultura por ejemplo de los que son quechua hablantes y una comparación, por ejemplo: el modo de hablar, costumbres, tradiciones...
GRL/E36/26 El cambio del sistema educativo aquí en Bolivia ha permitido, en los últimos años, crear... o aumentar una lengua más... una lengua que ha sido la lengua originaria, que aquí en el área fronteriza de Bolivia con Brasil es la lengua cavineña.
GRL/E37/27 Tratamos de que cada uno va conociendo las diferentes culturas que hay, porque eso es lo importante porque hay muchas veces que hay algunos estudiantes con los que he pasado... tiene ese choque lexical entre el castellano y el portugués o tiene entre el castellano y el quechua, o castellano y aimara, el castellano y tal vez una lengua originaria de la región...
GRL/E37/28 Sí. Generalmente los chicos me dicen: _ profe, ¿para qué vamos aprender la lengua originaria, para qué vamos aprender la lengua extranjera, el inglés? Porque no aprendemos el portugués, varios me dicen eso. Si nosotros vivimos a un paso de Brasil, lo que necesitamos es aprender el portugués.
GRL/E37/29 Aquí debería enseñar el portugués. Hasta a mí me gustaría aprender el portugués, que yo no sé el portugués en realidad. Sin embargo los estudiantes están prestos a aprender estas lenguas porque incluso en la Universidad se les exige tener una base y si ellos tienen la base en el colegio no van a tener problemas en la Universidad.
GRL/E38/30 Sí. Porque... ellos por ejemplo... año pasado ellos ya aprendieron, digamos... la lengua cavineña... pero no lo saben muy bien. Y ahora estamos pensando a empezar desde los saludos y les gusta porque dicen: ...profe, nosotros no sabíamos que había esta lengua, no sabíamos hablar eso. Entonces dicen: profe, tenemos que aprender más... y ellos mismos... digamos cuando quieren saludar... se dice así... Entonces ellos más quieren aprender.
GRL/E39/31 La existencia de las diferentes lenguas... como es el Departamento de Pando, nosotros vemos diferentes culturas... para comenzar. Se maneja bastante la lengua del... lo que es el altiplano, nosotros somos un Estado Plurilingüe,
GRL/E39/32 entonces muchos de los estudiantes y nosotros podemos hacer el porcentaje de estudiantes... hay varios del occidente... hay algunos estudiantes que sí escucha en el quechua, habla en quechua, también tenemos el aymara que es bastante y aquí de la región el cavineño.

GRL/E39/33 ...entonces por la misma forma del Estado que estamos en un Estado plurilingüe hace con que el estudiante se integre, ellos se integran y conocen la existencia de las diferentes lenguas y de las diferentes culturas cuando hay la participación de los estudiantes... por ejemplo en una danza mostramos las diferentes culturas. Entonces cuando hacemos las exposiciones también ellos ven las diferentes culturas e incluso en la forma de pronunciar...
GRL/GFP1/34 Algunas reacciones de ellos en relación a algunos términos... es de preocupación... de duda... ¿Por qué es así? ¿No debería ser de otra manera? Y nosotros intentamos explicar de todas las formas para que él aprenda correctamente y tenga el dominio de la lengua culta. Esta preocupación que algunos tienen... es que es algo nuevo, pero para nosotros ya es común.
GRL/GFP1/35 [...] trabajamos más las expresiones inglesas y del vocabulario de los indígenas. Las palabras del vocabulario indígena, africano... que también trabajamos. Este año todavía no he trabajado, pero en el año de 2013, 2014 ya trabajé estas expresiones... que viene de Portugal, de África y también palabras de origen indígena.
GRL/GFP4/36 Pienso que... me gustaría aprender el español. Porque mi español... he vivido un tiempo en la frontera con Uruguay y es bien distinto el español de Uruguay y Perú, es bien diferente.
GRL/GFP4/37 Yo tuve la oportunidad de trabajar aquí en este grupo que la profesora ha acabado de mencionar sobre... comida, específicamente la culinaria de aquí de Perú.
GRL/GFP4/38 Y ellos descubrieron esa información, ellos no sabían que aquel bichito que aquí es de estimación, un hámster, allá es cuy, aquí no se come porque es un animal de estimación y la apariencia es de un rato. Aquí a ellos les da asco. Y para nosotros es una cosa típica [...].
GRL/GFA1/39 Llegaron aquí hablando siete lenguas (se refiere a los haitianos refugiados en el Estado de Acre). ¿Qué pobre es este que sabe hablar siete lenguas? El chico llegó y dijo: yo sé hablar esta lengua... francés... [...] Me dio ganas de vivir allá para aprender estas siete lenguas que él había aprendido. Eso es una vergüenza para nosotros porque llega un africano que no tiene condición de nada... llega y bate (habla) un español con nosotros que no entendemos nada. [...] Y dicen: ustedes viven tan cerca, al lado, y no saben hablar el español, ¡qué vergüenza!
GRL/GFA1/40 Pero aquí en la frontera es un español diferente. Si tú vas a Cochabamba tú no entiendes nada de lo que ellos hablan. Aquí entendemos más o menos... pero allá no se entiende nada.
GRL/GFA1/41 En Perú también es diferente.
GRL/GFA3/42 Creo que solo la lengua... pero podíamos explorar un poco de la cultura del país que la lengua sea fluida. Porque así vamos apasionándonos por la cultura, su modo de vestir, vamos siendo cautivados a los pocos por la propia lengua... que es una forma de aprender.
GRL/GFA3/43 Es justo eso que él ha hablado. Cuando se habla en lengua, idioma no se trata solo de habla. También está la cultura de todo un país, una nación... creo que eso, ciertas veces, lo deja a desear porque no me adelanta solo saber hablar sin tener un contacto. Podría profundizar más en la cultura del propio país, de esta nación, de los habitantes, creo que sería interesante.
GRL/GFA3/44 Como es el caso de la palabra "opa" que en español tiene el significado de idiota, tonto. Yo oigo mucho allá, incluso mi papá habla mucho, y aquí podemos hablar en un momento de distracción, al caerse, en un tropezón. Incluso ya me paso a mí de tropezar y el boliviano decir opa...
GRL/GFA3/45 A pesar de ser países que hablan la misma lengua la cultura es diferente, la comida, la forma de vestirse... y hasta en la pronuncia es diferente... en un país es una cosa y en otro país ya es otra.
GRL/GFA4/46 Por ejemplo en Francia... de acuerdo con lo que fue dicho en la primera clase de portugués que tuvimos con el profesor [...] En Francia ellos no aceptan bien el inglés. Solo algunas personas que dominan.
GRL/GFA5/47 Cada uno tiene su lengua y habla diferente.
GRL/GFA5/48 A mí me parece muy interesante las Libras porque hablamos sin hablar. Es interesante.
GRL/GFA5/49 Sí. Hay una chica en nuestra aula y siempre pregunto a ella algunas cosas. Ella es intérprete de los sordomudos que estudian con nosotros [...] de ahí es bueno para comunicar con ellos.
GRL/GFA5/50 Algunas cositas... a veces hasta para hacer bromas con los colegas.
GRL/GFA5/51 Una chica que estudia con nosotros arrastra la "r"... ya los chicos dicen: "Po"... hablan diferente.
GRL/GFA5/52 Sí. Algunas. Incluso algunas se escriben de la misma manera solo es diferente en el modo de pronunciar.
GRL/GFA6/53 Ah... yo estoy. Me gusta mucho de cultura. El año pasado el profesor nos pasó un libro para leer y cogí un libro... alemán. La mayoría de las palabras era en alemán. Es que yo soy una persona que gusta mucho de Alemania, por causa de la historia de Hitler... de todo aquello. Y comencé a leer y hablaba de la guerra, de Hitler... de la Guerra Mundial y empecé a investigar algunas cosas, algunas palabras y comencé a interesarme más... Me pareció súper divertido.

GRL/GFA6/54 Y en el tiempo del profesor [...] ya me acuerdo de la palabra “banheiro” “bathroom”... él nos llevaba adelante para hablar... él hablaba la palabra y nosotros repetíamos [...] Y nosotros reíamos porque era una forma chistosa de hablar de cada uno pero no era una forma de hacer bromas del amigo... era legal, dinámico y nosotros aprendíamos.
GRL/GFA7/55 En realidad.... Yo cuando voy a ver las películas aparecen en inglés y no da para entender ahora mismo. Quiero aprender inglés y japonés. O cuando alguien canta en inglés tiene que saber una buena pronunciación.
GRL/GFA7/56 El francés y el portugués también... tienen similitud.
GRL/GFA7/57 Es igual y tienen similitud... es muy parecido.
GRL/GFA7/58 Pero son diferentes.
GRL/GFA7/59 Es otra realidad. Es otro modo de vida.
GRL/GFA8/60 Sí. En mi caso, mi papá habla portugués y él compara mucho con el inglés porque dice que aprender portugués, en su caso, le es más fácil aprender inglés
GRL/GFA8/61 Sí. La turca. Me gusta... Es que sus tradiciones, su religión, su vestimenta, el país... la forma de hablar... me parece muy bonita.
GRL/GFA8/62 Hablando de cultura... digamos... aparte del exterior, hay diferentes culturas, no me acuerdo exactamente pero hay como por ejemplo, el indio que se pone... su pluma, todo eso, son diferentes...
GRL/IOE4/63 La profesora continúa su exposición y dice la cantidad de personas que hablan el español en el mundo y también comenta sobre la actitud de los brasileños cuando van a comprar en el comercio de Cobija – Bolivia.
GRL/IOE4/64 Dice ella: _ Cuando llegamos allí decimos “patricios” y esperamos que ellos hablen en portugués con nosotros. Ya ellos, cuando vienen acá, hacen un esfuerzo enorme para hablar el portugués.
GRL/IOE4/65 Tras exponer esos puntos, la profesora otra vez se les indaga. Les pregunta sobre los países que hablan el español. Algunos alumnos contestan algunos nombres. Uno de ellos dice: _ Hay, incluso, países en África.
GRL/IOE5/66 Les dicen: _ Por favor, no van a Bolivia y digan “cueca cuea”... “un cuerpo de cueca cuea” (Todos los alumnos se ríen). Y complementa: Antes de que vayan al otro lado a decir eso, mejor tirarse del puente. Si es para decir “cueca cuea” mejor que se tiren. (Todos se ríen otra vez). Luego se establece el silencio y ella dice la forma correcta de hablar.
GRL/IOE7/67 Me dice que no le interesa países de habla hispana porque ya domina este idioma, es bilingüe, hijo de papá boliviano y madre brasileña, pero que le interesaría ir a algún de habla inglesa o francesa porque le encanta estas dos lenguas. Me dice: _ Ay... me parece chic.
GRL/IOE7/68 Uno me pregunta si he visto un partido del Barcelona en el Camp Nou y me dice que le gustaría mucho un día ir allí. Otro me pregunta sobre Paris. Y me comenta que ha visto en la tele que han sacado de un puente miles de candados. Los candados que simbolizaba el amor.
GRL/IOE10/69 Mientras los alumnos siguen en la tarea, el profesor se dirige hacia a mí y dice que estos alumnos, por lo menos la gran mayoría, además de estar estudiando la lengua cavineña conocen otras lenguas como el quechua y el aymara. Me comenta que el cavineño es la lengua originaria del Departamento de Pando y por esta razón esta lengua es enseñada en la escuela del departamento pandino.
GRL/IOE10/70 Él me dice que habla en quechua, sobre todo, cuando ellos le sacan del quicio. Dice: _ Les digo “ama turiauiaychu” que significa no me molesten.
GRL/IOE10/71 Tras concluir esta etapa, el docente trabaja en el aula un texto y presenta varias palabras en quechua del autor boliviano Nataniel Aguirre.
GRL/IOE17/72 Comenta que además de hablar el portugués y el español también habla la lengua indígena de los kaxinawás. Pregunta a los alumnos qué saben de esta lengua. Ellos se quedan callados. El profesor comenta que los indígenas cambian el orden de las palabras.
GRL/IOE17/73 Dice que entre el portugués y el español existe similitud. Dice el profesor: _ La prueba de esta similitud es que ustedes entienden casi todo de los que estoy hablando.
GRL/IOE17/74 Sigue diciendo: _ Si yo estuviera aquí hablando en inglés o en alemán ustedes ya no me entenderían en esta misma proporción que entienden el español. Y eso es porque el inglés y el alemán son lenguas más distantes del portugués.
GRL/IOE17/75 El docente dice que el hecho de vivir en una zona de frontera les facilita mucho y comenta: _ Estamos en una localización privilegiada. Y todavía complementa: _ Aquí hay muchas lenguas, hay gente que piensa que es solo el portugués y el español. Pero no lo es. Hay muchas, incluso hay tipos de español.
GRL/IOE21/76 La música presenta variados ritmos musicales y el profesor se les va diciendo: _ Son ritmos distintos muy parecidos a la cumbia que proviene Colombia... hay varios. Y se les va

interrumpiendo las partes de la canción y va explicando los ritmos musicales e de qué país proceden.
GRL/IOE28/77 Al concluir las lecturas la profesora propone una nueva actividad. Pide a los alumnos que digan las palabras que ya han escuchado en Cobija o alguna palabra que haya sido dicha por alguien que sea de nacionalidad boliviana. La profesora dice: _ ¿Ya han escuchado un patricio hablando? ¿Qué palabras han escuchado qué les pareció interesante? ¿Sabén el significado de esta palabra? Ella orienta que digan apenas la palabra en español y que todavía no deben decir la traducción porque van descubrir entre todos.
GRL/IOE35/78 Un alumno dice que ya sabe muchas de estas palabras, el docente dice: _ Sí, claro que ya conocen. Él complementa diciendo que esta facilidad existe porque ellos viven en la frontera. _ Por vivirnos en la frontera nosotros estamos obligados a aprender la lengua española. Existen muchas palabras muy similares pero que también significan cosas muy distintas.
GRL/IOP18/79 Una alumna lee su texto cuyo título es: “A gruta dos amores”. En el texto hay la presencia de varias palabras indígenas. Todos del aula, o por lo menos la mayoría, saben que se trata de palabras de lengua indígena y aunque no lo entienden el significado saben que está relacionado al tema del amor. Nadie menciona, incluyendo la profesora, sobre los términos de la lengua y cultura indígena y su relación con la lengua portuguesa.
GRL/E2/80 Y... a veces ellos pasan por mí y les bromeo: Hola, ¿qué tal? Un día de estos... uno llegó, pasó por mí y le dije: _ Vuelve. Y él: _ Sorry. Y le dije: _ Uyyyy. Jugamos con esa mezcla y me parece súper bonito también.
GRL/E9/81 Creo que nunca he trabajado. Solo en portugués.
GRL/E9/82 Entre ellos mismos. El año pasado he tenido alumnos que... él era peruano, padre peruano y madre brasileña [...] había momento que él hablaba español también, él era amigo de los demás.
GRL/E9/83 Ellos percibían porque... sin querer... él hablaba mucho... a él le gustaba... del grupo era el que presentaba los trabajos. Y cuando menos esperábamos él estaba hablando el español... Ellos llevaban normalmente.
GRL/E10/84 No. Nunca he tenido esta experiencia.
GRL/E16/85 No. Últimamente estamos trabajando con el proyecto del medio ambiente en el que estoy trabajando con una lengua y ellos tendrán que darme las dos acciones tanto de la lengua española como de la lengua portuguesa... de este libro.
GRL/E20/86 Sí, también. Ya trabajé con proyectos de poesías y literatura que trabajamos en el año pasado. Trabajamos con el español y lengua inglesa, y fue bastante interesante porque trabajamos... ellos investigaron en lengua portuguesa y también en español, hicieron interpretaciones, hicieron lecturas, declamaron, varias actividades en lengua española, portuguesa e inglesa. Juntos, así trabajé...
GRL/E22/87 Sí. Sí. principalmente al español.
GRL/E23/88 Realizamos pero no es mucho... poco. Alguna cosa referente, por ejemplo, a vocabulario
GRL/E24/89 Incluso tuvieron algunos que me corregían. Decían: _profesor esta palabra no es así, es así...yo aprendí allá así.
GRL/E24/90 Hay momentos que ellos mezclan el español y el inglés... Muy interesante.
GRL/E26/91 No. Eso no lo hice.
GRL/E27/92 No. Solo mandada buscar entre el portugués y el español. No envolvía otras... hasta porque yo no sé otra lengua, apenas sé estas dos.
GRL/E29/93 Casi... Poco. Es más de la lengua portuguesa, algunas otras en textos. Trabajamos con otros libros, otros autores, cuando hay algo diferente en biografías de autores que buscamos en otras lenguas.
GRL/E33/94 Yo hablo el quechua. Otro idioma de Perú. Y a veces yo les enseño.
GRL/E35/95 Sobre todo cuando cantan... o cuando están en frontera. Fundamentalmente, ¿no? Cuando quieren cantar una canción en inglés de Justin Bieber, le parece muy bonito, ¿no? pero lo limita nomás la pronunciación porque no saben lo que está diciendo. [...]
GRL/E36/96 Yo soy de la cultura quechua y pues... hay algunas clases que también comparto en mi lengua originaria, aunque no me puedan entender... Pero, tras que menciono... hablo en mi lengua, les hago la interpretación de lo que significa, entonces...
GRL/E37/97 No se ha dado esos casos, sin embargo, hay estudiantes que... sí hablan la L1, que es su lengua materna, hay estudiantes. Sin embargo ellos no tienen ninguna dificultad en poder hablar la lengua castellana. No, no tengo ningún problema en eso.
GRL/GFP1/98 Ya. En español.
GRL/GFP1/99 Aproveché. Él continuó hablando español y como yo domino el español le hablé en español y le dije: _ Ahora vamos para el inglés.
GRL/GFP1/100 A un alumno que le pedí para producir un texto escrito... y él produjo un poema en español. Yo le dije: _ Bien, lo voy a aceptar pero después tendrá que hacer también en la lengua

portuguesa.
GRL/GFP1/101 En el caso de inglés... nosotros aprovechamos el portugués y muchas veces el español también para mostrar la importancia de las tres lenguas.
GRL/GFP3/102 Nosotros somos obligados a desarrollar este papel porque mismo siendo profesora de Lengua Portuguesa nosotros tenemos nuestros alumnos bolivianos... nosotros tenemos nuestros alumnos, son varios... ellos comprenden perfectamente pero la dificultad está en el habla y en la escrita. En algunos momentos de producción textual, está allá el portuñol...
GRL/GFP3/103 Ellos mezclan bastante.
GRL/GFP3/104 Los préstamos lingüísticos, neologismos... estas cosas.
GRL/GFP3/105 Extranjerismos... presentes en nuestro día a día.
GRL/GFP3/106 Pero no es apenas la cuestión de palabras que ya hacen parte del vocabulario portugués como es el caso de sandúiche, hot dog... pero la cuestión del propio lenguaje virtual.
GRL/GFP4/107 como le dije yo tengo mi lengua materna, cada vez trato de inculcar que no se pierda eso, que se trate de reelaborar eso... yo por ejemplo hablo en quechua que es el idioma oficial de Perú. Yo trato de hablar y ellos de escuchar para aprender y también de mi parte, por ejemplo, me gustaría aprender otros idiomas, quisiera aprender portugués para poder seguir interactuando con todos ustedes.
GRL/GFA1/108 la profesora de inglés nos pidió para decir las palabras que sabíamos hablar en nuestro cotidiano y preguntamos qué palabras. Ella colocó todas las palabras en inglés así... todas eran en inglés...
GRL/GFA1/109 En portugués... Normalmente hay textos de lengua Portuguesa que tienen algunas palabras en inglés... entonces ella pide ayuda a nosotros porque ella dice que no sabe... a veces ella sabe un poco, pero [...] pregunta.
GRL/GFA3/110 Veo que el profesor focaliza mucho en la parte gramatical, en la escrita. Y él deja de un lado... la parte del habla, la parte de pronuncia, la oralidad... creo que este era para ser el principal reto del estudio de lenguas, hablar un nuevo idioma.
GRL/GFA4/111 No. El objetivo de él es saber si nosotros sabemos de la disciplina que él trabaja.
GRL/GFA4/112 A veces ya sucedió en mi aula de estar estudiando un determinado asunto relacionado a un país y cuando menos esperamos decimos una palabra igual o una frase, sin intención, a veces jugando, entonces es una cosa que traemos para el día a día. Llevando en serio o no, en el aula o no, jugando o no acabamos aplicando lo que aprendimos a nuestro día a día.
GRL/IOE13/113 Nada más entrar en el aula me doy cuenta de que había en la pizarra frases escritas en lengua portuguesa. "Ele estar na Bolívia", "Ele vai para o Brasil" y "Estou feliz". No se ha podido identificar quien y cuando las han escrito, quizá las hayan escrito durante el intervalo.
GRL/IOE16/114 Unos dieron prisa y formaron grupos con los alumnos que son bolivianos. Se notaba que los alumnos brasileños, que eran la mayoría, decían una palabra en portugués y luego se las preguntaban cómo era en español al colega boliviano.
GRL/IOE17/115 En este momento el profesor hablaba en español. Pero iba alternando entre las dos lenguas en un momento y otro.
GRL/IOE23/116 El profesor llama la atención de los alumnos para la escrita correcta de las palabras. Un alumno pone la traducción de la palabra "tatu" en portugués de "carachupa" en español. El profesor le dice que también se dice "armadillo".
GRL/IOE24/117 Las estudiantes se expresan en español y al encontrar una palabra con mayor dificultad la lee en portugués.
GRL/IOE26/118 El alumno dice que no sabe decir en español. Entonces la profesora le dice: Pues entonces que lo presente en portuñol. Y dice ella: _ Sé que pueden hacerlo, ya saben mucha cosa. El alumno empieza a leer el texto empleando su portuñol, una mezcla entre el portugués y el español.
GRL/IOE26/119 Todos los alumnos seguidos a este también presentan sus textos mezclando las palabras. Algunas palabras las pronuncian en español a la perfección otras en portugués, quizá por el total desconocimiento o grado de dificultad de la palabra.
GRL/IOE29/120 Los alumnos hablan en español, otros en portugués, aunque se nota la predominancia del español. Se nota en ellos una perfecta entonación del portugués y, además, se les nota que aplican el portugués en discursos más informales cuando están conversando con los amigos, haciendo bromas, chistes o simplemente jugando.
GRL/IOE30/121 El segundo a discursar sigue en la misma línea del primero y su discurso lo hace en una mezcla de lenguas entre el portugués y el español.
GRL/IOE36/122 Ellos, a su vez, leen el texto en español y dan las respuestas en portugués lo que se observa una gran facilidad de estos alumnos tanto para la comprensión del texto como también para realizar análisis en otra lengua. Es decir alternan de una lengua a otra sin mayores dificultades.
GRL/IOI1/123 Se les entrega un cartel y marcadores y se les pide anotar allí las palabras en inglés que

ya conocen y que hacen parte de su diario.
GRL/IOI3/124 Una vez que todos los alumnos del grupo del Sexto Año B toman sus asientos la profesora los saluda en inglés. Todos a la vez, en tono de coro, le contesta: _ ¡Goog morning, teacher! Ella los saluda a todos y pasa a hablar en español.
GRL/IOI3/125 Los estudiantes siguen trabajando en la actividad propuesta por la docente y ella interrumpe la clase y les informa que aunque escriban y cuenten la historia a sus compañeros en español luego deberán escribirla en inglés.
GRL/IOI5/126 La maestra alterna entre el inglés y el español mientras va diciendo lo que harán en la clase, aunque en algunos momentos se nota la predominancia de la lengua inglesa.
GRL/IOI5//127 Los alumnos siguen haciendo la práctica. Aunque en la mayor parte del tiempo hablan en español en el aula, una y otra vez ellos se arriesgan y emiten palabras en inglés.
GRL/IOLO1/128 Tras la práctica de la pronunciación, él ordena a los alumnos escribir frases juntando los nuevos términos aprendidos a los estudiados anteriormente. Observamos que los alumnos construyen frases en lengua española y abajo pone la traducción en lengua originaria.
GRL/IOLO2/129 La profesora les va indagando de forma alternada en una lengua y otra. Si en algún momento le decía madre, el alumno tendría que contestarle con el significativo en lengua originaria, mamachi. Si le decía ebakwa epuma tendría que contestarle con el significativo en español, hija.
GRL/IOP12/130 Les pregunta a sus alumnos si ella ya puede borrar y uno de los alumnos dicen: “Ya”, “yes”. Aunque la clase es de la asignatura de Lengua Portuguesa y el idioma empleado es el portugués, la profesora emplea el término “listo” en español para referirse si han comprendido la explicación, o si ya han concluido la copia y de igual modo los alumnos se les contestan diciendo: “listo”.
GRL/IOP12/131 Interactúan y vez u otra mezclan entre el portugués, el español y, raramente, emplean el inglés.
GRL/E2/132 Con inglés principalmente. Aunque no hablamos... pero gracias a Dios el libro explica cual es la base... o entonces aquella cosa del latín... como en lengua portuguesa, cuando estudiamos las letras, estudiamos el latín... yo me quedé encantada... me gustaría mucho... Pero en el aula siempre hablamos... ¿Qué es el latín? Y acaba dando nociones...de donde vienen las lenguas.
GRL/E4/174/133 El más próximo es esta comparación mismo del portugués y el español... es lo que trabajo... es el área que tengo dominio.
GRL/E6/134 Todavía no. Solamente en portugués mismo. Pero sería interesante hacer...para que ellos sepan que tiene esta diversidad.
GRL/E11/135 En relación a la lengua... hablo en español pero estoy siempre traduciendo, preguntando si entendieron, estoy siempre haciendo un paralelo porque infelizmente ellos vienen con muy poca base...
GRL/E11/136 La comparación siempre se hace, por lo menos de forma verbal, Generalmente con la cuestión del vocabulario en español se hace mucho porque ella es muy parecida. Un ejemplo son los heterosemánticos, escrita igual y significados diferentes...
GRL/E12/137 Muchas veces. A veces yo comparo con las tres lenguas que usamos aquí: el portugués, el inglés y el español. Siempre busco... en la verdad era para yo trabajar el inglés y mostrar cómo es en portugués, sólo que también muestro en español... para ver la diferencia en las tres lenguas. Hay cosas que es igual... pero tiene cosas tú sabes que es el mismo objeto... pero es diferente.
GRL/E14/138 En el trabajo que hicimos con las investigaciones del lenguaje coloquial, de cierta forma hubo un trabajo que abarca esta pregunta... así que fue bastante interesante que ellos tuvieron que investigar... los modos de hablar tanto regionales, aquí de la localidad, como de otras ciudades. Entonces nos deparamos con diversas formas de hablar... a veces la misma palabra hablada de varias maneras, dependiendo del lugar, de la región, Entonces...
GRL/E15/139 No. Con otras lenguas no busco comparar.
GRL/E16/140 Una u otra vez. No es con frecuencia.
GRL/E17/141 Sí. Siempre trabajando junto portugués e inglés. Siempre comparando.
GRL/E19/142 Lo importante es que el profesor que trabaje con la lengua extranjera que él trabaje en paralelo con la lengua portuguesa, va trabajando la lengua extranjera y aclarando la lengua portuguesa, haciendo el intercambio de las lenguas en el aula para que los alumnos entiendan y empiecen a demostrar el interés por ella.
GRL/E20/143 De ahí cuando se habla en lengua, en sotaques, del lenguaje de cada región, de los modos de hablar... De ahí se trabaja porque tiene algunas expresiones en inglés y en español. Hacemos estas comparaciones... Ya trabajé así.
GRL/E21/144 Hacía mucho eso con el segundo año porque tenemos varias partes dentro del Romanticismo que el vocabulario es muy “latines” como ellos mismos dicen “latines” (se refiere a la latinización) Entonces tenía que decir: Mira eso aquí es porque es una mezcla de lenguas así... y

<p>nosotros íbamos haciendo este cambio, esta comparación.</p>
<p>GRL/E22/145 A través de las didácticas. Trabajo mucho el lúdico con ellos. A través del lúdico yo consigo asociar principalmente el inglés con el portugués de ahí queda más fácil hacer esta asociación. Nosotros estábamos trabajando las cuestión de los saludos... entonces estábamos trabajando los diálogos en portugués para ellos asociaren con el inglés.</p>
<p>GRL/E22/146 a través de la pronuncia, a través de la comparación del inglés con el español, del inglés con la lengua portuguesa...</p>
<p>GRL/E23/147 Entonces tienes siempre que insistir, hablar en español, explicando como lo es, como habla y las diferencias y hasta mismo en las palabras... Las palabras heterosemánticas... a ellos les parece muy chistoso que son palabras iguales pero con significados diferentes.</p>
<p>GRL/E23/148 Sí... Ah, ¿Haciendo comparación entre una lengua y otra? En el caso el portugués, el español. Sí hasta mismo en la parte de la gramática... y cultural también. Gramática y cultural... vocablos también.</p>
<p>GRL/E23/149 Otras lenguas no. Portugués y español. Porque ya queda es difícil para ellos asimilar el español, ellos no son alumnos dedicados... entonces comparar con otras lenguas es muy difícil porque el inglés llegó aquí tan solo hace dos años. Entonces para ellos... hay alumnos que tienen mucha dificultad en lengua inglesa, porque no estudian desde el quinto grado como lo es con el español, la Lengua Inglesa llegó hace poco tiempo, en la Enseñanza Secundaria.</p>
<p>GRL/E26/150 No. Nunca trabajé.</p>
<p>GRL/E26/151 No ha habido un momento... no he planeado nada en este sentido. Pero es muy interesante hacer eso.</p>
<p>GRL/E27/152 Entonces él tiene de ser dinámico para trabajar con esta diversidad dentro de la propia aula. Con las dos lenguas al mismo tiempo, porque a veces... cuando entras en el proceso gramatical tanto es la gramática de la lengua portuguesa como la gramática de la lengua española... son dos cosas, relacionada una a otra. Porque al mismo tiempo que hablas el español, hablas el portugués, para que él entienda... es desgastante un poco.</p>
<p>GRL/E29/153 De ahí algunos alumnos preguntan: profesor, en español también es así? Y digo que en español tenemos la misma gramática que el portugués pero con traducción diferente. Así acabamos haciendo estas actividades y envolviendo otras lenguas.</p>
<p>GRL/E30/154 Hoy en día. Como estoy en la actividad de lengua portuguesa, no estoy consiguiendo todavía trabajar de esta forma aquí en el portugués...</p>
<p>GRL/E31/155 Coloco así: Trabajando Brasil. Entonces divido los grupos por regiones y en esta división les pido que haga la recogida de datos sobre los dialectos que cada región tiene. Entonces ellos traen para el aula y hacen las presentaciones y se quedan maravillados... ellos dicen que no sabían que eso realmente existían.</p>
<p>GRL/E31/156 Con certeza. Como te había comentado anteriormente. Ellos hacen la recogida de datos, hasta mismo ahí de Bolivia, de los dialectos bolivianos, ellos traen para nuestra lengua para ver las diferencias que existen.</p>
<p>GRL/E31/157 Sí. Ellos pueden traer varios vocablos del español y ahí vamos a comparar con el portugués, vamos a ver cuál es la traducción, lo que hay de diferencia. Por ejemplo tenemos varias palabras que ellos se quedan así... eso en nuestra lengua significa eso ya en español... por ejemplo exquisito. Para nosotros es "diferente" ya en español es "gostoso".</p>
<p>GRL/E32/158 Así de otras lenguas no. Solo del español, portugués, otras lenguas no.</p>
<p>GRL/E37/159 Por ejemplo... como en mi asignatura... en el área que estoy, llevo castellano, lengua originaria, que es la lengua cavineña, y el inglés; o sea, voy siempre comparándolas las tres lenguas. Me gusta hacer eso ¿por qué? porque los estudiantes asimilan más. Para ellos se hace más rápido el aprendizaje y con más ganas lo hacen ellos.</p>
<p>GRL/E39/160 Nosotros hacemos la comparación... en clase siempre hemos indicado de que para la pronunciación de la lengua... que es el inglés, el idioma extranjero inglés, he podido percibir que es más fácil y más factible pronunciar la persona que viene del interior, del occidente. Por ejemplo: el aymara, tiene una similitud de pronunciación con el inglés...</p>
<p>GRL/GFP1/161 Debe de haber la interacción entre la lengua que tú estás enseñando, la lengua extranjera, y el portugués para poder dejar claro para el alumno que tiene la forma de facilitar aquello que le está enseñando. A partir del momento que el profesor trabaja las dos lenguas en paralelo el alumno comienza a absorber mejor y demostrar el interés también.</p>
<p>GRL/GFP2/162 Yo creo que primero vamos a partir de la lengua materna. Y así... tal vez la lengua materna de los estudiantes... de los estudiantes que yo tengo tiene la lengua materna el castellano. Y a través del castellano podemos aprender otras lenguas más. Por ejemplo: vamos a hacer unas comparaciones... con la lengua castellana, con la lengua cavineña y la lengua extranjera. ¿Por qué? Porque si queremos aprender una lengua extranjera tienen que saber el significado de esta palabra en</p>

lengua castellana porque si no lo sabe no va a saber a traducir.
GRL/GFP3/163 Yo sí. Yo como profesora de lenguas, profesora de inglés, me apoyo mucho en la lengua portuguesa. En el portugués, la gramática anda juntas. Siempre busco mostrarles como es en la lengua materna... que todas las reglas de inglés ellos pueden estudiar en portugués para facilitar el aprendizaje de ellos. Yo comparo. Y como profesora de inglés necesito aprender la gramática de la lengua portuguesa...
GRL/GFP5/164 Es como el otro día cuando estábamos traduciendo unas palabras... la palabra en castellano... creo que era cuando tú estabas allá... y después que ellos fueron traducir... la palabra... creo que era "macaxeira" con la traducción de yuca. De ahí ellos escribieron con "ch" y estaban discutiendo si era con "ch" o con "x" Y buscamos descubrir la forma cierta de escribir y ellos ya están aprendiendo el portugués, ¿no lo es? Porque hay muchas cosas que ellos no saben escribir ni en portugués entonces tenemos siempre que ir relacionando una cosa a otra.
GRL/GFA1/165 Sí. En inglés la profesora compara el inglés con portugués. Ella pronuncia en portugués y nosotros intentamos hablar en inglés.
GRL/GFA1/166 Sí. Aprendía mejor porque a veces una palabra significa otra cosa en otra lengua y creo que nos ayudaría mucho para nuestro aprendizaje y también para aprender más.
GRL/GFA1/167 Ya. Poco pero ya lo hizo.
GRL/GFA2/168 Ni toca en el tema.
GRL/GFA2/169 Solamente en el caso de español e inglés... ellas comparan con el portugués. En el caso de español, ella dice como es en español y dice como es en portugués, si cambia alguna cosa, si continúa igual...
GRL/GFA3/170 Solamente en el caso de las asignaturas que no son de lengua materna como el inglés y el español. Solo en estas materias que ellos profundizan con otras lenguas como el caso del portugués para que podamos entender que la frase significa, qué significa cada cosa en la gramática. Pero en el caso de portugués no profundizamos en otras lenguas.
GRL/GFA4/171 Creo que solo en la materia de español... compara con el portugués.
GRL/GFA4/172 E inglés con el portugués.
GRL/GFA4/173 Es esencial.
GRL/GFA4/174 Muestra. Muestra las diferencias, las semejanzas.
GRL/GFA5/175 En la clase de Lengua Española él hace la traducción. Solo portugués y español.
GRL/GFA5/217/176 Él dice que no conocemos y traduce para el portugués.
GRL/GFA6/177 Él solo trabaja en la lengua de su asignatura.
GRL/GFA6/178 Sí. El profesor [...] lo hace.
GRL/GFA6/179 Y... sinceramente, hay cosas que aprendí de portugués que el profesor de español estaba hablando la diferencia de la palabra en español y el portugués que yo aprendí y que no lo sabía en portugués.
GRL/GFA6/180 Creo que es mucho más fácil para comprender.
GRL/GFA6/181 Es siempre bueno comparar... porque nosotros aprendemos dos cosas en un solo momento.
GRL/GFA7/182 Bueno... es que así se aprende más. Es más rápido el aprendizaje.
GRL/GFA7/183 Es bueno porque a veces ve que hay las diferencias pero también hay similitudes.
GRL/GFA8/184 Sí. Para aprender inglés, por ejemplo, nos apoyamos en el castellano porque ya sabemos, ¿no?
GRL/GFA8/185 En el caso... a veces, ¿no? [...] a veces compara el castellano con el portugués porque hay palabras que sí son parecidas... y esa comparación... primero entre personas y ahí... empieza con el compañero... a veces estamos jugando y todo... y empezamos a jugar con el castellano y el portugués. Hay palabras que son parecidas sí y empezamos esa comparación, esa relación.
GRL/IOE23/186 Los alumnos ahora aceptan ir delante y copiar la palabra en la pizarra. El profesor va corrigiendo tanto la ortografía como la pronuncia al mismo tiempo y a la vez va relacionando las palabras entre los idiomas portugués y español.
GRL/IOLO1/187 De hecho él me comenta que enseña el cavineño siempre comparando al español porque cree ser más fácil el aprendizaje de sus alumnos, pero que también introduce algunas palabras del quechua para que los alumnos observen las diferencias.
GRL/IOLO2/188 La profesora comenta en el aula que aprender esta lengua es lo mismo que aprender el inglés para ellos. Que existen ciertas similitudes. De hecho ella va enseñando las palabras en cavineño, en español y también lo enseña como lo es en inglés. En el aula hay un cuadro parecido al anterior pero los nombres de los miembros familiares están en inglés. La profesora dice que como da clases de inglés para el mismo grupo de alumnos hace siempre el trabajo de comparación.
GRL/E8/189 También les digo del español que se habla en Perú, en Bolivia no es el mismo español, no

<p>es el mismo... hay algunas diferencias del español que se habla en España, en otros países. El portugués que hablamos en Brasil... si tú vas a Portugal, ellos hablan de otra forma... y tu ya ves esta diferencia.</p>
<p>GRL/E14/190 Nosotros hicimos un trabajo de investigación...para ellos investigar las varias formas de hablar... hasta mismo de barrio para barrio... a veces hay una forma de hablar en un barrio ya en otro se habla diferente, tiene la ciudad vecina, Brasileia...</p>
<p>GRL/E23/191 Sí, con certeza. Mostrando siempre la pronuncia, trabajando la pronuncia, mostrando que es diferente.</p>
<p>GRL/E32/192 Sí. Eles investigan bastante sobre los países y hacen trabajos sobre la cultura de aquellos países... sobre el habla porque de un país a otro tiene <i>sotaque</i> diferente, todo eso lo hacemos.</p>
<p>GRL/E33/193 Sí. Sí. Por ejemplo... yo en quechua, por ejemplo cuando yo hablo... hay variedades de quechua acá en Perú. Hay del centro, de la sierra, de la costa... y a veces hay palabras que se pronuncia en otra quechua de distinta manera... y yo a ellos trato de decirles que eso se dice así, eso se dice... Por ejemplo: En Pucalpa y en Iquitos, en esos lugares, el castellano se habla muy distinto. Y les digo, ¿no? Ellos tienen su forma de hablar.</p>
<p>GRL/GFP1/194 En el año pasado yo tenía siempre una pregunta: _ ¿Sabes la diferencia de la multinacional Apple? ¿Por qué cuando pronunciamos aquí lo hacemos de otra forma? Este año el alumno ya llegó con la respuesta lista: _ Profesor, hay una diferencia... es que nosotros estudiamos el inglés americano y allí es el británico. Nadie llegará a una tienda pidiendo un móvil de Apple (pronuncia con el inglés británico). ¿Es Apple, no? (pronuncia con el inglés americano) [...].</p>
<p>GRL/GFP5/195 Pero yo siempre bajo aquellos videos, aquellos diálogos... más por el sonido...</p>
<p>GRL/GFA3/196 Creo que ellos comparan bastante es el portugués de aquí y el portugués de Portugal. De la misma forma comparan el español de Bolivia y el español de España. Él hizo esta diferencia, esta cadena, esta diferencia de pronuncia, de palabras.</p>
<p>GRL/GFA4/197 Y además de investigar las diferencias del español... que ellos hablaban otra lengua que se parecía al español... dentro de los países que hablan español.</p>
<p>GRL/GFA4/198 De otro Estado en el caso. En Acre se habla de una manera... en São Paulo ya no. Eso en la lengua portuguesa. En Nordeste hay entonación, Rio Grande do Sul, mato Grasso... tienen entonación diferentes. A veces sustituyendo una palabra por otra. Ya tuvimos en las tres disciplinas: español, portugués e inglés.</p>
<p>GRL/GFA5/199 Un día de estos sí... porque la profesora de Lengua Portuguesa es mineira (de Minas Gerais). Ella habla cosa...</p>
<p>GRL/GFA5/200 Ella estaba hablando que su marido habla arrastrando la “r”...</p>
<p>GRL/GFA5/201 Es... por ejemplo: moto dice “mota”, bicicleta dice “bicicreta”. (risas).</p>
<p>GRL/IOE17/202 El profesor dice que el español no es uno. Son varios. Dice que existe variación dentro de la propia lengua. Como ejemplo dice cómo los argentinos dicen: Yo me "llamo, a diferencia de otros países.</p>
<p>GRL/IOE21/203 El profesor otra vez les cuestiona, preguntándoles: _ ¿Han notado alguna diferencia en el acento? En este momento los alumnos afirman que sí. Entonces el profesor dice que este acento está más próximo al español de España y que es diferente de su acento que es del español peruano.</p>
<p>GRL/IOE23/204 El profesor aprovecha y explica que hay diferencia dentro del propio español en la forma de pronunciar. Les dice que, por ejemplo en España, hay el “ceceo” mientras que en otros países eso no ocurre.</p>
<p>GRL/IOI5/205 Además, ella comenta la diferencia de pronunciación entre el inglés británico y el americano. Enseña a sus alumnos las diferencias en la pronunciación.</p>
<p>GRL/E8/206 Ellos dicen: _ Profesor, porque “j” tiene el sonido de doble “rr”.</p>
<p>GRL/E8/207 Yo observo que ellos realmente prestan bastante atención... porque aquí en Brasil es rua y en español es calle... de ahí explico del porqué de la diferencia de la lengua.</p>
<p>GRL/GFP1/208 [...] ellos siempre colocan situaciones: ¿_ Profesor eso en portugués e inglés es igual? ¿Y en español? Por eso es bueno coger un determinado asunto, alguna cosa porque siempre habrá alguien... hasta para comprobar si tú lo sabes.</p>
<p>GRL/GFP5/209 Ellos dicen: _Ah profesora no lo sé qué es eso. Ven acá, busque, ve como es en portugués y qué significa. Ve como se escribe, ve como se escribe en español. Pronuncie en portugués. Pronuncie en español.</p>
<p>GRL/GFP5/210 Es un trabajo bien diversificado, yo por ejemplo estoy dando clase de portugués y de español. Porque, por ejemplo, ¿en “cabeza” en español es “z” en portugués con “ç”? Entonces... ya es un proceso gramatical... ya tiene que trabajar las dos formas.</p>
<p>GRL/GFA3/211 Creo que más en la parte gramatical. Él nos muestra diciendo: _ Mira, eso aquí es así en portugués y así en español. Mira la diferencia de cada palabra para otra. Ves donde está el acento... él entra en esta parte gramatical.</p>

GRL/GFA6/212 él nos hacía hablar todos juntos como una palabra era hablada y como ella era escrita. Entonces eso es que nos ayudaba porque si nosotros aprendemos a escribir y no lo aprendemos a hablar... nosotros no vamos a ninguna parte.
GRL/GFA6/213 El profesor de español él dice la forma correcta de escribir en portugués y en español... la forma de hablar y los acentos.
GRL/GFA8/214 El cavineño sí. En esta ocasión, el profesor primero escribe en español y nos enseña como pronunciar... incentivándonos a saber más el cavineño.
GRL/IOE1/215 Ella retoma la clase y da oportunidad para que cada alumno participe y va corrigiendo tanto la ortografía como la pronuncia del alumnado. Se les muestra los diferentes sonidos. Les dice: Este se dice así en español mientras que en portugués es así... Se les explica la diferencia del sonido de la "X" y "J" en portugués y español.
GRL/IOE18/216 El profesor pone en la pizarra el alfabeto y dice los cambios recientes ocurridos en el alfabeto español. El profesor va enseñando el alfabeto, lo escrito y la pronunciación, y al mismo tiempo lo va comparando con el portugués.
GRL/IOE18/217 a cada rato el profesor interviene y hace correcciones en cuanto a la forma de pronunciar en español, enseña a los alumnos la forma escrita y dice como corresponde la pronuncia.
GRL/IOE20/218 Al mismo tiempo el profesor busca establecer comparaciones colocando énfasis en los distintos fonemas y grafías entre los idiomas portugués y el español.
GRL/IOE23/219 Se dirigen al profesor y pregunta en tono de confirmación si se escribe la palabra dibujo con "jota". El profesor se dirige a la pizarra y dice en voz alta mientras escribe la palabra: Sí, es con jota. (les dice en portugués). Y complementa: "ese jota é igual os dos "rr" do portugués". El profesor busca asociar constantemente las dos lenguas, el portugués y el español.
GRL/IOE26/220 Cuando los alumnos cometen algún error en la escrita, la profesora se les indaga y al final corrige la grafía y se les muestra su correspondencia entre grafía y fonema, es decir corrige la forma de escrita y también la forma correcta de pronunciar.
GRL/IOE28/221 Al tiempo que apunta la palabra, la profesora les pregunta a todos cómo es la pronunciación. De igual modo ella pone énfasis en los fonemas que difieren en lengua portuguesa y va enseñándoles mostrando las diferencia en la escrita y en la pronuncia.
GRL/IOE28/222 Ella pone énfasis en cada fonema que no es común en lengua portuguesa. Dice: _ Este fonema en lengua portuguesa es distinto. Y para ilustrar mejor agrega otras palabras ya conocidas por los alumnos y que hacen parte del mismo grupo de fonema. En el caso de la palabra chicharrón ella dice que el "ch" también es igual en chico, coche y Chile.
GRL/IOE33/223 En este momento el alumno tiene duda en cómo escribir la palabra y el profesor la deletrea para él la palabra "azafata". En este momento el profesor les enseña las diferentes formas pronunciación de la letra "z". Luego de trabajar el aspecto de la pronuncia el profesor les pregunta el significado de la palabra y los va induciendo a través de pistas el significado de esta palabra en portugués.
GRL/IOE35/224 Al encontrar la palabra dibujo, un alumno se la lee con la entonación del portugués. El profesor pide a todos que la pronuncien. Ve que la leen con la pronuncia brasileña. El profesor enseña la diferencia de fonema "j" del portugués y del español aunque no se detiene a dar más ejemplos o profundizar en las explicaciones.
GRL/IOE35/225 Los alumnos van diciendo las palabras en español y luego su correspondiente en portugués. El docente, a su vez, escribe la palabra en portugués en la pizarra, pide a los estudiantes que pronuncien en español, la asocia con la traducción en portugués que está al lado y luego corrige la pronuncia de los estudiantes.
GRL/IOE36/226 él lee cada frase poniendo énfasis en los fonemas que son distintos en las dos lenguas buscando establecer la correspondencia entre los dos idiomas.
GRL/IOI6/227 Muestra la grafía de la palabra y les pregunta con cual del portugués ella corresponde. Él dice: ¿Se parece con alguna del portugués? Entonces... ¿Qué significa? Los alumnos dicen la traducción. Y el profesor les dice: Ven, no es tan difícil así...
GRL/IOI11/228 Antes de empezar el test el profesor pone en la pantalla proyectada por un Data el abecedario y pronuncia para que todos puedan escuchar, va mostrando la correspondencia entre las letras y el sonido
GRL/IOLO1/229 Copia una lista de los pronombres personales en la lengua originaria y al lado pone otra tabla con los mismos pronombres en lengua española. Les va enseñando las diferencias entre la escrita de una lengua y otra, igualmente lo muestra a su alumnado como se pronuncia, siempre mostrando las diferencias entre una lengua y otra.
GRL/E25//230 Yo hice una comparación de los verbos irregulares en portugués y en el inglés, como funciona.

GRL/E25/231 Les digo: Mira... las reglas gramaticales. En nuestro portugués utilizamos una secuencia... por ejemplo: en portugués yo utilizo primero mi sustantivo para después calificarlo, cosa que no sucede en inglés: primero califico y después cito mi sustantivo. Entonces, por eso perciben estas diferencias.
GRL/GFP1/232 Por ejemplo en la película de X-Man. Si yo fuera hacer una corrección sería (Xis homem) yo les explico que el adjetivo en la lengua inglesa antecede al sustantivo y toda la regla de la gramática, la traducción correcta es (Homem xis) y explicando el porqué. Genera un cierto impacto... ellos no sabían.
GRL/GFA3/233 A veces las películas que vemos o hasta un juego que jugamos. Por ejemplo: muchos juegos no tienen la traducción para el portugués, la mayor parte de la base del inglés que tengo es porque ya jugué varios juegos en inglés y fui relacionando las cosas, fui relacionando lo que cada palabra significaba.
GRL/GFA3/234 Sí. En la cuestión de la adaptación también. Muchas palabras que no son iguales, eso sucede mucho con yergas. Vemos que no tienen sentido algún, la traducción es una cosa y el significado es otro.
GRL/IOE5/235 Explica la diferencia entre nada y nadie. Dice como es cada una en portugués y añade: _ Cuidado con las palabras muy parecidas porque los significados a veces son diferentes.
GRL/IOE17/236 El profesor complementa: _ Hay similitudes pero también hay diferencias incluso en cuanto al orden sintáctico. En este momento el profesor escribe en la pizarra algunas frases: “Vende-se”, “Se vende”, “Compra-se carros” y “Se compra coches”. Pide a los alumnos que digan que es lo hay de diferente en estas frases. Va indagando: ¿Qué ven de diferente? ¿Cuáles están en portugués y cuales están en español?
GRL/IOE23/237 dice para los alumnos tener cuidado con las palabras muy parecidas. Dice la diferencia entre “armadillo” y “armadilha” dice que esta última en español se dice “trampa”.
GRL/IOE23/238 Igualmente el profesor pide la atención de los alumnos en las palabras “yerno” y “yermo”. Se les explica la diferencia y dice que hay palabras que son iguales o casi iguales, con diferencia de una letra, a veces, que pueden significar cosas totalmente distintas y que eso también ocurre en la lengua portuguesa.
GRL/IOE27/239 Los alumnos se confunden con las palabras apodo y apellidos. La profesora se les explica las diferencias y aprovecha la oportunidad para decir que el apodo es el “apelido” en portugués.
GRL/IOE34/240 El profesor se les indaga preguntando si en el portugués brasileño se aplica la señal de interrogación al inicio. Los alumnos se dan cuenta y dicen que no. El profesor insiste en la diferencia entre las dos lenguas, el portugués y el español.
GRL/IOI6/241 Algunos alumnos van realizando la traducción obedeciendo la misma estructura del portugués. El profesor dice: Sería en este orden si fuera en portugués pero... en inglés, ¿el adjetivo viene antes o después del sustantivo? Los alumnos les contestan que es antes. El profesor se les anima diciendo que lo están haciendo muy bien.
GRL/IOI8/242 Inicia la exposición del tema, “los adjetivos”. Toda la explicación conceptual del contenido está en portugués y los ejemplos están en inglés, presentados en frases muy cortas. Al presentar los ejemplos el profesor se les va enseñando a sus alumnos las diferencias del orden sintáctico entre el portugués y el inglés.
GRL/IOI9/243 el profesor pone la traducción al lado pero antes va señalando las semejanzas y diferencias entre las estructuras de las frases. Muestra que la frase escrita en portugués no sigue el mismo orden en inglés y compara las dos poniendo énfasis en la diferencia del orden de los elementos.
GRL/IOI9/244 Al realizar la traducción los alumnos se van dando cuenta de los elementos que son similares, incluso dicen en voz alta, y muchos a la vez, cuando las palabras son más similares al portugués.
GRL/IOI10//245 Traduce palabra por palabra y en caso de que cambie el orden sintáctico ella indaga a los alumnos si esa es la forma correcta. Los alumnos se dan cuenta de que hay algo raro y entonces la profesora les dice que la estructura en inglés no es tan parecida al portugués como lo es el español, el francés e el italiano, por ejemplo. La profesora sigue con la traducción y siempre pone énfasis en los elementos similares pero también en los elementos divergentes entre las dos lenguas.
Gestión de la diversidad cultural
GRL/E1/246 Ya. Tengo la costumbre de comparar a nosotros los brasileños con los peruanos... porque es una cultura diferente. Si tú analizas, Perú tiene una cultura muy diferente a la nuestra. Y... les digo que es una forma distinta de vivir, que no podemos interferir. Lo que tenemos que hacer es estudiar para entender mejor la manera que ellos viven.
GRL/E2/247 principalmente cuando estudiamos las civilizaciones americanas... que tienen los incas... de ahí nos vamos a ver aquellas casitas... (Se refiere a visitas a un punto turístico de la ciudad peruana)

de frontera, Iñapari)... ellos tienen en forma de dibujos, buena parte de la historia de Perú...
GRL/E3/248 Yo trabajé en el año pasado, por ejemplo, con ellos... la cuestión de la alimentación... hace dos años trabajé con ellos para investigar las costumbres de los países de Sudamérica... ellos hicieron... presentaron... hablaron... En el año pasado solo trabajé aquí el área de Perú... las varias comidas típicas...
GRL/E4/249 No. Trabajé... generalmente... de España, la cuestión de la cultura de España... comparar fechas conmemorativas, por ejemplo, aquí de Brasil.... Cuáles son las fechas conmemorativas de España, danzas típicas de allá... de ahí tú percibes que todo es cultura, todo tiene su valor... significancia. De esta forma así.
GRL/E10/250 Sí. Ya. Nosotros tenemos la costumbre de los desfiles en épocas festivas... la tradición de ellos, del Perú en bien diferente de la nuestra y ya hicimos esta comparación en sala de clase... ellos son más rigurosos... hasta en el estudio mismo ellos son más rigurosos.
GRL/E11/251 entonces se estudia encima de la cultura de Uruguay, España... no da para abarcar todos los países. Ya trabajé sobre cultura de los países hispanohablantes, entonces ahí ellos recorren a través de videos, pesquisas, lecturas de textos donde ellos conocen, se informan sobre la cultura de estos países de lengua española.
GRL/E11/252 También la comparación de culturas. Generalmente se hace el debate cuando se trabaja con textos relacionados a la apreciación de otras culturas entonces comento con ellos: en esta cultura se hace así, ya aquí en Brasil no se hace; en Bolivia en común usar usted como forma de respeto ya en mi país, en Chile y en otros países, ustedes ya es usado para personas mayores, es necesario tener este cuidado. Entonces siempre estoy haciendo más de forma verbal.
GRL/E18/253 Sí. A través... cuando estás trabajando, cuando va a hablar sobre los grupos, las culturas de los pueblos... de alimentación... tú tienen que trabajar.
GRL/E18/254 Con certeza. Porque ...cuando comienzas a trabajar con los alumnos ... cuando llega los alumnos que ya están terminando el curso... entonces ahí tú tienes que buscar fuentes para trabajar esos temas relacionadas a las tradiciones de otros pueblos, otras culturas.
GRL/E24/255 Y me gusta hacer esta comparación, hacer este comparativo entre Brasil y las otras culturas para que ellos mismos puedan percibir que hay mucha diferencia y también aprender a valorar a otros países.
GRL/E24/256 Eso que ya te hablé. A través de los trabajos, cada uno investigando cada país y después comparando... ¿Qué es normal en Brasil? En Brasil se saluda dando dos besitos, hay países que esto es inadmisibles, ¿no lo es? Entonces a través de estos seminarios ellos van aprender que las culturas son diferentes, que lo para nosotros es normal en otros países, para otras culturas eso ya no es normal y eso es muy interesante para el aprendizaje de ellos.
GRL/E30/257 Pero ya utilicé el teatro, usé Shakespeare, usé el teatro... usé de una forma que él fue comparar el escritor brasileño con el inglés.... Cuáles eran las diferencias... en este punto de vista...
GRL/E32/258 No. Hacemos actividades de otras culturas... estudiamos los países que hablan español, por ejemplo. De ahí ellos estudian cada país. Uruguay, Paraguay y estudian sobre la cultura de aquel país...
GRL/E34/259 Exactamente. Hacemos una comparación de las diferentes culturas que hay en el mundo... una comparación no en su totalidad, pero sí hacemos. Desde ya nosotros valoramos, apreciamos cada diversidad cultural ya sea de una sociedad, de un pueblo o de una nación. Eso nos da entender que es muy importante conocer para enriquecer nuestros conocimientos.
GRL/E34/260 Lo que queremos es mejorar nuestro conocimiento, mejorar lo que es el aspecto cultural, valorar digamos las diversas culturas que existen, que nos permite investigar, explorar, ver el mundo desde diferentes perspectivas.
GRL/E34/261 Es importante porque a uno le permite superarse, mejorar, enriquecer el aspecto ético, cultural... es muy bueno.
GRL/E35/262 Yo les indico las cualidades que tiene cada cultura y que es lo podríamos aprender de la cultura... por ejemplo: americana, ¿no? ... que la ciencia y la tecnología está en estados Unidos... Los países, por ejemplo: en Japón... en China... la diversificación de concientización [...]
GRL/GFP1/263 En portugués ya hay este tipo de actividad y cuando estás trabajando otra lengua... viene una tercera, una cuarta (lengua) para citar como ejemplo, para hacer referencia. Por lo menos en determinadas ocasiones... ellos están allí interesados en saber lo que es aquello. Ellos están curiosos.
GRL/GFP1/264 Fundamental. Fundamental, ese es el papel.
GRL/GFP1/265 Si llegas a un determinado país... de los países que hablan la lengua inglesa como idioma oficial no tienen la misma cultura. De Estados Unidos para Inglaterra ya es una cultura distinta. Entonces si has estudiado, se ha familiarizado, el profesor ha trabajado en el aula, ha podido comparar las civilizaciones, comparar las culturas, tú no tendrás un cierto impacto. ¿Cómo me voy a adaptar? Tú ya estás adaptado en haber estudiado ya.

GRL/GFP2/266 Sí. Eso generalmente en la lengua originaria se ha llevado eso como un tema para conocer la cultura de la lengua cavineña.
GRL/GFP2/267 Primordialmente... y creo año tras año se viene en la unidad educativa mostrando las diferentes culturas a raíz de que se hace la participación digamos de una... entrada folclórica, hablemos así. Cuando se ve las diferentes culturas, incluso, desde las danzas se puede transmitir. Fundamental el tema de las danzas, el tema de las comidas.
GRL/GFP3/268 Siempre traigo. Les paso un trabajo cuando ellos están en el Tercer Año... los países que tienen como primera lengua el inglés y cada grupo se queda con un país y ellos van a investigar la música, arte, educación, salud, la culinaria...n toda la cultura... como funciona, y después nosotros hacemos comparación, siempre lo hacemos. Al final acabamos haciendo la comparación... En Brasil... ¿Qué creen ser igual en Brasil?
GRL/GFP3/269 Ellos van viendo las diferencias que hay en cada cultura, cada país tiene su cultura y sus diferencias y que cada cultura es importante para aquella gente.
GRL/GFP3/270 Es de saber las diferencias y la importancia que tiene la cultura para cada país... Cada pueblo tiene su cultura y es importante, es relevante. Guardar... cada país tiene aquella cultura y debe ser preservada sus raíces. Aquí en Brasil... los chicos hablan que les gustan el vatapá, acarajé pero ellos no saben que esas son comidas típicas de otros países, de otras culturas.
GRL/GFP3/271 Otro día hice un trabajo con ellos en el que tenían que investigar sobre las curiosidades culturales de los países. Entonces ellos encontraron muchas cosas. Les parecieron muy interesante este trabajo porque aquí tenemos la costumbre de dar dos besos y hay países que si tú lo haces eso... A ellos eso les pareció algo espléndido, ellos descubrieron que hay países que si tú entras en una casa calzado es una ofensa para aquel lugar... entonces, hombre que besa hombre, que es algo común... ellos se quedaron impactados, les parecieron súper interesante.
GRL/GFP3/272 Colabora en la formación del ciudadano... en la verdad.
GRL/GFP4/273 Por ejemplo tenemos en cada aula [...] Como se trabaja ahora en Iñapari... hay chicos que vienen de acá de Brasil y ellos tienen distintas culturas. Y nosotros... sus compañeros aprenden de sus culturas... y yo también estoy aprendiendo de ellos, profesor también aprende de sus alumnos, la cultura que tienen. Por ejemplo, tengo una alumna...que creo es de Irán. Y nosotros, lo que es mi área, yo siempre trato de conversar, de dialogar, tenemos distintas culturas. Hemos compartido, hemos estado aprendiendo, hemos socializado. Eso les interesa bastante, aprender eso.
GRL/GFP4/274 Lo importante es que ellos aprendan a respetar la cultura del otro.
GRL/GFP5/275 Yo siempre hago pero del español. Enseñando las culturas de los países que hablan español.
GRL/GFP5/276 Yo trabajo dividiendo por temas. Ahora mismo voy a trabajar el alfabeto y ya voy a hablar sobre eso porque nuestro alfabeto es diferente del alfabeto castellano. Entonces... a es una diferencia que tiene de ser notada, de la cultura de ellos, del lenguaje... La próxima ya será las características físicas entonces voy aprovechar para hablar de las diferencias también porque la características físicas de un brasileño es diferente de...
GRL/GFA1/277 Los países vecinos... más próximos. Como ya estudiamos... Bolivia, Perú. De frontera con Brasil. Fueron los que los profesores nos enseñaron porque como es frontera para que tengamos más ganas de aprender lo que hay en otro Estado, otro País... relacionando.
GRL/GFA1/278 En la materia de Lengua Portuguesa es más difícil... porque ya estudié no hemos tenido esta relación... no sé si tendremos futuramente.
GRL/GFA1/279 A mí me parece bueno lo de la comparación por el prejuicio porque muchas personas ni siquiera saben y te ponen crítica por tu cultura. Entonces... creo que es importante saber más para que no haya discriminación, para que no haya racismo... nada de eso.
GRL/GFA2/280 En español, el año pasado, en el segundo año, fue focalizado básicamente [...] en las culturas diferentes.
GRL/GFA2/281 En la feria nosotros presentamos eso. Las culturas de cada país...
GRL/GFA2/282 Nosotros vemos unos puntos positivos y otros negativos. Que nos suscita el interés por conocer el país, el lugar.
GRL/GFA2/283 Lo bueno es que se adquiere conocimientos de otros lugares, no es solo aquí de Brasil [...].
GRL/GFA2/284 Y tienes ganas de conocer también.
GRL/GFA2/285 Atrae la curiosidad.
GRL/GFA3/286 Hubo una clase que el profesor de español trabajó. Él dividió los alumnos en grupo. El tema era de los países hispanohablantes y a cada grupo le tocó un país. De ahí tuvimos que investigar sobre la cultura, personalidades de estos países... entonces fue eso que sucedió. Tuvimos que buscar...
GRL/GFA4/287 Ya. En español nos dividimos en grupos y el profesor nos dio países para investigar...

sobre cultura, sobre culinaria... todos hablando el español. Investigar Perú, Bolivia.
GRL/GFA4/288 Es saber las diferencias que hay en cada país. Saber de las ciudades... saber las diferencias.
GRL/GFA4/289 Me parece interesante. Me profundizo más en aquella cultura.
GRL/GFA6/290 Pero todo es de países que hablan el español. Vez u otra él coloca un texto que es de España.
GRL/GFA6/291 Creo que aprendemos más sobre culturas diferentes, sobre religiones diferentes... Yo por ejemplo me encantaría si el profesor además de enseñar portugués también enseñara sobre algunas culturas diferentes aplicando es claro dentro del asunto... pero que huyera un poco...
GRL/GFA7/292 Es más interesante. Da ganas de aprender más.
GRL/GFA7/293 Nos llama bastante la atención porque es otra forma... o sea, no conocemos.
GRL/GFA7/294 Es diferente de la realidad.
GRL/E25/295 Para poder comprender. Sí, es necesario, es necesario. Porque Brasil es una mezcla de culturas, él no tiene una cultura propia, en una concentración. Entonces es siempre bueno dejar claro que la cultura fulana vino de... Por ejemplo la cultura de la “Capoeira”, no es una cultura brasileña, es herencia de los africanos.
GRL/E33/296 Todavía estoy recién iniciando, pero más adelante tal vez les diga que busquen las costumbres de aquí... qué costumbres tienen... y ellos tendrán que ir a averiguar.
GRL/GFP1/297 En lengua portuguesa siempre buscamos establecer esta relación de las diferentes culturas existentes en Brasil. Entonces aquí en la región Norte tenemos una cultura, en la región Nordeste otra cultura... y siempre buscamos trabajar esas diferentes situaciones de culturas [...].
GRL/GFP1/298 En el Sur tenemos europeos...tenemos italianos, chinos, japoneses, bolivianos, peruanos... entonces es una miscegenación que es fundamental...
GRL/GFP1/299 Que es fundamental... para que el alumno pueda conocer.
GRL/GFP2/300 Entonces se está viendo lo de compartir las diferentes culturas, si bien decimos que Bolivia es diversa, está por diferentes culturas, en el aula podemos identificar las diferentes culturas.
GRL/GFP2/301 Pero en esta unidad educativa, hasta donde he podido ver, se ha tratado más de impartir las culturas a nivel nacional. Entonces... a raíz del conocimiento, desde lo mínimo de la danza, de una reseña histórica, estamos viendo las culturas de los estudiantes.
GRL/GFP3/302 Es un mestizaje... y hablando de mestizaje, como trabajamos la literatura... siempre trabajo la cultura africana, de cuando los africanos llegaron a Brasil, sobre todo los esclavos... cuando trabajamos la literatura nosotros hablamos de la cultura que ellos trajeron de allá para acá... son las comidas...
GRL/GFA1/303 Ya. De la propia cultura sí. Hubo incluso una práctica dentro del aula y la profesora compartió con nosotros y cada uno tuvo que aportar un conocimiento de cada cultura, de un lugar (regional).
GRL/GFA5/304 La cultura que tenemos aquí es la de los africanos...
GRL/GFA8/305 No. Así por... digamos... hacer diferencias con otros países, no. Más eso de... por el oriente y por el occidente de Bolivia porque hay diferencias dentro de Bolivia.
GRL/IOE29/306 En la socialización de la tarea se discute el nombre de un personaje famoso en la cultura de Perú. El profesor se detiene unos minutos hablando del personaje y de su importancia dentro de la construcción literaria en Perú.
GRL/IOE32/307 Al final de la lectura él dice que esta narrativa presenta la historia de vida de los Incas que es parte de la cultura de su gente, de su país. Se les pregunta a los alumnos sobre si conocen la historia, si ya han leído, o han escuchado hablar. Los alumnos contestan afirmativamente.
GRL/IOP16/308 Cuenta en el aula como nace la Literatura de Cordel y describe un poco del escenario nordestino apoyada en la figura del libro. Ella pregunta a sus alumnos si ya vieron algunos libros de Cordel. Ellos dicen que no. Pero que ya escucharon hablar en la televisión.
GRL/IOP17/309 La docente también comenta que las recetas están marcadas por diferencias culturales. Dice que la gastronomía es una construcción cultural y que una comida que se aprecia en un lugar puede que en otro sea despreciada, ya sea por su forma de preparo o por los productos utilizados en la preparación. Tras concluir esta explicación ella pregunta a los alumnos sobre los platos típicos de las regiones de Brasil. Ella divide por regiones y va apuntando el plato típico de cada región.
GRL/IOP17/310 La profesora dice que lo que caracteriza nuestra culinaria es la diversidad porque la formación de la cultura brasileña es basada en la portuguesa, indígena, africana, árabe, italiana, alemana, japonesa, entre otras.
GRL/IOP17/311 A continuación ella aborda la literatura de Cordel. En cuanto a este asunto ella trata el tema de la cultura nordestina. Explica porque los nordestinos utilizan la rima. Les cuenta este aspecto de la cultura del analfabetismo en esta parte de Brasil.

Gestión de actitudes hacia la diversidad
GRL/E1/312 Sí. Aceptan positivamente.
GRL/E2/313 Pero ya tuvimos muchos problemas... _Yo no voy hablar ese tal de ese peruano, no (reproduciendo el habla del alumno). ¿Sabes? La cuestión no era el español, era el peruano.
GRL/E2/314 Hay chicos... la gente del deporte... cuando vamos de viaje... dentro del bus solo sale música en español, y ellos no solo hablan como entienden. En el área de deporte de la escuela, la relación con la frontera, con Perú, específicamente con Perú, porque Bolivia está menguando, pero con las ciudades de Iñapari, Iberia, Puerto Maldonado... ya fuimos a la frontera de Chile con el grupo de la escuela...Ellos ya tienen una afinidad... Por ejemplo: llegando allí... nadie tiene problema de llegar en una tienda y preguntar por una cosa y hablar y hacer amistad con... Es muy bueno. Hoy siento que las cosas han cambiado mucho.
GRL/E2/315 Aceptan. Hoy ya. Antes no era tanto.
GRL/E3/316 Los que tienen consciencia es... ahora los que ignoran la importancia de la lengua, no es mucho, y... no solamente los alumnos, la propia sociedad.
GRL/E3/317 Creo que es cultural, la propia sociedad...es cultural. La sociedad cree que... por el hecho... y no es solamente aquí, allá en Perú, en Perú también. En Bolivia... las personas se creen superiores... por ser de aquel local... yo soy de aquí tengo derecho a no hacer caso al otro... a disminuir el otro... Son así... es aquí y allá también.
GRL/E4/318 Pero, percibimos sí, que en algunos momentos se dan estas situaciones de prejuicios como tenemos aquí, por ejemplo: muchos alumnos peruanos y bolivianos y se crea esta situación de no aceptar el otro como él lo es. Y ahí lo que coloco es que... él siempre debe ponerse en el lugar del otro... él debe vivir esta situación para ver como ellos se sentirían, ¿no lo es?
GRL/E4/319 siempre comparo aquí nuestra realidad de la población de Assis Brasil si comparamos personas que viven aquí, si tú sales para entrevistar a alguien que vive aquí en español, pocas personas sabrán expresarse en español, ahora si tú lo haces el inverso allá en Perú, ellos tienen más esta curiosidad, esta aceptación, este querer por aprender... ¿Lo ha entendido? Entonces percibimos esta limitación por parte de nuestros alumnos.
GRL/E5/320 Ellos aceptan. No percibí... así no percibí. Estoy haciendo un trabajo en el Tercer Año B... Y fueron tres chicas, justamente que son peruanas... pero no consigo percibir que exista distanciamiento... Ellas son aceptadas.
GRL/E6/321 Creo que es positiva. Ellos no tienen eso de... es el español, el peruano... porque tenemos bolivianos aquí, hay el otro lado que es Bolivia... pero creo que es positiva.
GRL/E7/322 Pero percibimos que ellos están bastantes enterados... ellos conversan de una forma bien interesante... Porque tienen muchos alumnos aquí del AEE (Atendimiento Educativo Especializado) y a través de eso podemos percibir que ellos ya están bien adaptados a la región en la que ellos viven.
GRL/E7/323 Necesita. Nosotros trabajamos la diferencia regional de lengua. Entonces... hubieron trabajos en los que ellos participaron, aceptaron... varios tipos de lenguas... y hasta mismo aquí en la escuela, hay peruanos, hay bolivianos... entonces percibimos que ellos están más...
GRL/E8/324 Ellos aman la lengua y la cultura de nuestros vecinos bolivianos y peruanos. Entonces veo que ellos realmente quieren aprender... ahora no lo sé después en la Enseñanza Secundaria que hay unos que relajan... pero veo que ellos tienen sed de aprender [...]
GRL/E9/325 Aceptan. Aceptan sí. Incluso los peruanos son hasta más disciplinados que los de aquí de la ciudad. Percibimos el interés de ellos, ellos se destacan entre los demás... y ellos no sufren discriminación por parte de los alumnos de aquí. Ya están... enterados de la cultura... En verdad, los brasileños, si observamos somos fan de la cultura de Perú, de Bolivia... y eso se convierte más fácil juntarlos en un grupo.
GRL/E10/326 Sí, ellos aceptan. Hay alumnos peruanos, hay indígenas y no hay conflictos entre ellos.
GRL/E14/327 Sí. No percibí ningún problema en relación a esto. Hasta los veo empeñados a aprender... No rechazan.
GRL/E16/328 Creo que ellos ya aceptan. Ellos ya tienen una buena convivencia con la lengua de aquí de la frontera que es el español y ellos tienen un buen relacionamiento ya... con el lenguaje.
GRL/E18/329 Es un poco complicado hablar así... si ellos aceptan o no... porque a partir del momento que el profesor está en el aula es que él va descubrir esta aceptación. Generalmente algunos aceptan... pero otros se sienten... aquel lado... yo no soy boliviano, no soy peruano, soy brasileño voy seguir solo mi idioma... entonces es eso, ¿sí?
GRL/E20/330 En relación a las lenguas, portugués y español, es positiva. Quizá en el inglés ellos tengan esa dificultad mayor.
GRL/E22/331 No. No aceptan. Es de esta forma que ellos poseen este bloqueo. Ellos poseen este bloqueo es exactamente por eso... porque estamos aquí con el portugués, con el español y con el

<p>inglés... eso no va influenciar en nada en mi vida. Entonces hay un bloqueo muy grande por una cuestión así... aquí ellos comienzan a trabajar el inglés en la Enseñanza Secundaria y en otras localidades no, en otras localidades ya viene desde la Enseñanza Fundamental... entonces en otras localidades ellos no tienen tanto bloqueo como aquí... porque aquí, por ser frontera con Bolivia, ellos están teniendo contacto solo con el español.</p>
<p>GRL/E23/332 Hasta que últimamente, yo he observado estos dos últimos años, ellos están aceptando mejor. Pero antes... ellos decían: Ah, profesora, yo no sé hablar boliviano no. Y yo les decía: _No es boliviano, es español. No es boliviano, es español. En Perú, Chile, Argentina, España se habla español, ... no es boliviano.</p>
<p>GRL/E24/333 Ellos son muy... El brasileño en general en muy... es muy interactivo, muy abierto. Entonces ellos tienen un óptimo relacionamiento. Interesante. Tenemos varios alumnos que son aquí de la frontera y ellos se llevan muy bien. Forman grupos tranquilamente, hacen amistades. Ellos se sienten muy bien aquí, mucho mejor que los nuestros que va para allá. Estudiar allá. Es una diferenciación, brasileños ya reciben estas personas de brazos abiertos... aquí en la escuela tenemos varios bolivianos... incluso llegaron unos aquí que ya estudiaban inglés desde la primera serie.</p>
<p>GRL/E24/334 Tenemos varios alumnos y la receptividad de los alumnos en nuestra escuela es bastante sorprendente.</p>
<p>GRL/E25/335 Aceptan. Aceptan y participan... de la cultura, hasta porque tenemos muchos alumnos bolivianos. Indígenas... ningún... no que me acuerde. Pero bolivianos tenemos bastantes.</p>
<p>GRL/E26/336 En parte sí. Unos tienen mucha dificultad... a pesar de que aquí sea un área de frontera... hay los alumnos que son bolivianos y que tienen más facilidad con eso... pero los alumnos mismos aquí... ellos tienen un poco más de dificultad.</p>
<p>GRL/E27/337 [...] ellos dicen así: _Yo no soy boliviano, no voy a hablar esa lengua, no me gusta... Entonces, qué hago? Busco, a veces, una música en portugués que a veces ella tiene la misma traducción en español y coloco para que ellos escuchen tanto en una lengua como en otra... y muestro la belleza de una lengua y de la otra... Y a través de eso ellos van tomando gusto y van aceptando... porque es una cuestión de aceptación... A ellos no les gusta hablar la lengua... cuando los colocamos para leer... Ih... No lo sé... hablan las palabras de forma errada, lo pronuncian con acento portugués para parecer ridículo... Entonces es eso ahí... es una lucha en el aula para que los alumnos acepten a hablar el español, porque parece que ellos tienen rabia de boliviano... y creen que es solo boliviano que habla español... les digo siempre, son veinte uno... que hablan esta lengua...</p>
<p>GRL/E27/338 Aceptan. Aceptan sí. Tanto... Hoy debido al internet, la comunicación, la televisión y... todos ellos ya están... ya están más abiertos al desarrollo.</p>
<p>GRL/E29/339 La aceptación es positiva, es positiva. Como he dicho en la primera cuestión, difícilmente se tiene una divergencia de lengua. Muy por el contrario, ellos ya son curiosos y quieren compartir con los demás colegas.</p>
<p>GRL/E31/340 Sí. Creo que es positiva. En mi punto de vista es positiva porque incluso por el hecho de tenernos alumnos brasileños que viven en Bolivia y alumnos bolivianos que viven en Brasil. Entonces tiene este cambio que acaba siendo muy receptiva sí por parte de ellos.</p>
<p>GRL/E33/341 Bien. Lo toma de buena manera. A veces se ríen... bromean y todo. Pero... ahí están... se familiariza con esto. Están familiarizando.</p>
<p>GRL/E34/342 Exactamente. Sí. Es muy importante, por ejemplo, lo que es la multiculturalidad y cada cultura es... diferente pero sí es aceptada, respetada.</p>
<p>GRL/E38/343 Aceptan. Aceptan porque ellos están fascinados por aprender otras lenguas... no solamente el castellano que tenemos... no solamente eso... quieren aprender más... el inglés, ahora el cavineño que es la lengua originaria que ellos están queriendo aprender... Esta implementación es buena para ellos.</p>
<p>GRL/E39/344 Los estudiantes lo aceptan porque... en el proceso de enseñanza-aprendizaje se les inculca lo que son las culturas, la diversidad de lenguas que tiene el Estado Plurinacional... Entonces se ve a diario y se nota porque no son estudiantes aquí de la región, son estudiantes de los nueve departamentos...</p>
<p>GRL/GFP4/345 Mi papel es hacer que él comprenda la belleza que es hablar portugués. Me gustaría mucho que mi alumno entendiera el bonito de hablar portugués. Y nuestra lengua, como cualquier otro de origen latino, es tan amplia... Nuestra lengua es tan bonita... Esta mezcla con el indígena, con el propio portugués, la junción de todo eso es tan bonito... la sonoridad es linda...</p>
<p>GRL/GFP4/346 Y nuestros alumnos, antiguamente teníamos un problema enorme... pero a veces ellos dicen así: Yo no quiero aprender este peruano... él direccionaba: Yo no quiero aprender este peruano. Era una cosa direccionada... tenía una rivalidad muy grande. Y las cosas fueron cambiando... y hoy en día hay alumnos nuestros... que ellos van allá en Iñapari, sienta y piden pollo con papas _ Me parece tan monos, dicen: pollo con papas. Y ya existe un nivel de interacción... eso de juntar un poco de aquí, un</p>

<p>poco de allí es cosa que percibimos aquí porque el número de personas que pasa es muy grande, muchas nacionalidades. Entonces... veo el crecimiento en este aspecto, de esta junción, y de la búsqueda y hoy ellos tienen otras fuentes para buscar. Me encanto con eso.</p>
<p>GRL/GFP4/347 Cultura boliviana, cultura peruana, cultura brasileña... Infelizmente esta fiesta se acabó... pero ya hace algún tiempo que la cosa funciona así... de hermandad mismo. Hubo la inundación quien más sufrió fue Iñapari y Assis Brasil estaba allá con mantenimientos, con la presencia humana para ayudar. Entonces es así... vivimos el día a día. Ellos viene comprar el azúcar, el aceite... Nosotros vamos para allá compramos verduras. ¿Sabe? Nuestra relación ya es... no hay más vuelta. Y la cuestión cultural, la cultura peruana es tan rica y tan bonita cuanto la nuestra. A ellos les gusta nuestra cultura cuanto a nosotros la de ellos.</p>
<p>GRL/GFP5/348 Principalmente aquí que es frontera para saber se comunicar... A ellos no les gusta hablar el español. Hay alumnos que saben, les mandamos leer, pero ellos hacen cuestión de no leer en español.</p>
<p>GRL/GFP5/349 Ellos se recusan...</p>
<p>GRL/GFA3/350 Por ejemplo: el día que la profesora fue al auditorio y comenzó a hablar en español, nadie le hizo caso... pensamos... _Es una mujer boliviana... pero cuando comenzó a hablar en portugués todos se quedaron boquiabiertos.</p>
<p>GRL/GFA3/351 Porque cuando usted empezó a hablar en español imaginamos que solo sabía hablar esta lengua, pensábamos que usted era de un país hispanohablante, pero eso fue completamente retirado de nuestra mente cuando usted empezó a hablar en portugués.</p>
<p>GRL/GFA3/352 Todos se quedaron espantados porque pensábamos que usted tenía una nacionalidad, una cultura de otro país y que fuiste allá solamente dar informaciones pero cuando pasó al portugués nuestro deseo se despertó.</p>
<p style="text-align: center;">Gestión del entorno diverso y plural</p>
<p>GRL/E2/353 Y cuando llega en este momento, utilizamos, llevamos los alumnos allí... conversamos... vamos al patio y el director de la escuela que es un amigo nuestro, que es muy majo, viene y explica a los alumnos , explica en español o en portuñol y... así nos llevamos bien.</p>
<p>GRL/E4/354 el hecho de que... digamos los peruanos estudiaren aquí, lo cuanto ellos pueden enriquecer en este contacto más próximo y saber sobre... hasta porque muchos de ellos vienen de Cuzco, por ejemplo, de ciudades lejanas aquí de Assis Brasil... Entonces, así... es una gran oportunidad que él tiene de conocer este lado que es bacana.</p>
<p>GRL/E4/355 Ya realicé una entrevista.... Un grupo de alumnos de aquí, un diálogo, con una señora que viene de Perú y ella vende verduras, esas cosas aquí... nosotros elaboramos un diálogo, una entrevista bien legal para conocer un poco a respeto de ella, el porqué de ella haber venido para acá... fue bien interesante.</p>
<p>GRL/E21/356 Me gusta enseñarles en la práctica para ellos... Cuando es época de día de los niños, de navidad, siempre cada profesor es madrina de un grupo... y hacemos un proyecto, y reúno el grupo, vamos a Bolivia... elaboro el proyecto...pedimos donaciones para orfanato. Entonces eso ahí... les digo va y habla. Ah profesora no entendió... entonces ellos tienen de entender la necesidad en la práctica.</p>
<p>GRL/E32/357 Y como estamos en un área de frontera, busco estudiar, estamos en un área de frontera de Bolivia, busco estudiar la ciudad de Cobija [...].</p>
<p>GRL/GFP1/358 la receptividad es diferente porque ellos están transitando para allá e para acá, eso facilita. Y les digo que el colla viene del interior de Bolivia y como él es comerciante, él necesita, él entiende cuando hablamos y eso hace con ellos estén motivados también. Aprender la lengua.</p>
<p>GRL/GFP2/359 Compartido. Compartido... desde un punto de que nos comunicamos con estudiantes extranjeros, nacionales, entonces... tenemos esta relación compartida en conocer un poco más el otro lado de la frontera y también socializamos... pues sí compartimos culturas.</p>
<p>GRL/GFP2/360 Bueno...como yo estoy aquí recién, ¿no? Estuve allá por el campo es más brasileros que bolivianos. Entonces allá intercambiábamos culturas, conocíamos más de ellos: sus danzas, las comidas... todo eso entonces... compartíamos nosotros.</p>
<p>GRL/GFP3/361 Sí. Yo soy profesora de Lengua Portuguesa pero hay las colegas que son profesoras de lenguas extranjeras [...] Es necesario entrar en este contexto porque estamos en la frontera, ellos necesitan hablar otra lengua para entender el contexto de allá también... hasta el contexto histórico-cultural de nuestra frontera. Tenemos esta consciencia ahora no lo sé si el currículo pide eso en lengua extranjera.</p>
<p>GRL/GFP5/362 Cuando empezamos... yo tenía un grupo de alumnos en el séptimo año que tocaban guitarra a veces elegíamos unas canciones muy bonitas... músicas bolivianas y ellos cantaban... una vez fuimos presentar en Cobija en una fiesta de una escuela. La directora nos invitó y fuimos...Fue interesante, fue muy bueno y nos da un estímulo...</p>

GRL/GFP5/363 Entonces yo tendría que concienciarlos bien de esta historia y siempre traer... siempre haciendo comparaciones, tendría que haber el intercambio entre allá y acá... todo el tiempo, ¿no lo es?
GRL/GFP5/364 Por ejemplo, nosotros tenemos alumnos que viven en Bolivia y estudian aquí y generalmente cuando paso alguna práctica les pido que observen el ambiente, el local en donde viven, el país donde viven y que pueden tomar algunas vivencias, algunos aspectos de allá e insertar dentro de nuestro asunto de sala de clase. Principalmente cuando es la cuestión de producción textual. De ahí el contenido... intentamos interactuar... Igual la historia de los cómics que ellos estaban produciendo.
GRL/GFA4/365 El profesor de español nos llevó a Bolivia [...] cuando llegamos allá él nos dijo para hacer cualquier compra pero hablando en español.
GRL/IOE23/366 Se nota que el profesor siempre busca relacionar con términos que son más próximos de la realidad de sus alumnos, por esta razón siempre está haciendo relación con el español peruano y a la vez comparar con el portugués brasileño.
GRL/IOP15/367 Ella informa que los estudiantes tienen de escribir la forma que está siendo tratada la enfermedad en Eritaciolandia y en Cobija. Ella dice que los alumnos deben escribir las medidas que están siendo tomadas por los dos países...
GRL/IOE26/368 Le pregunto si es boliviana. Ella me contesta que no. Cuenta que ha aprendido español en Bolivia al acompañar su madre en el comercio. Y complementa: _ Los vecinos de mi madre son bolivianos.
GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS (GEA)
Gestión de la motivación
GEA/E1/1 siempre coloco la importancia del inglés como una lengua universal... que ellos necesitan conocer esta lengua porque adonde vaya el inglés será hablado y pronunciado... Entonces, siempre colocaba esta importancia del inglés en el mundo. Y ellos comenzaron a interesarse por eso...
GEA/E2/2 Pero... siempre les digo, incentivo mucho la cuestión aquí... el español. Si él conseguir asimilar las dos, la facilidad va a ser mucho mayor... Sin contar que... solo con la lengua portuguesa... si tú tienes esto aquí... si imaginas que con dos lenguas va a tener el doble y así sucesivamente. Y si tú tiene la facilidad de adquirir nuevas lenguas su horizonte va abrir más. Entonces... siempre les hablo esta situación...
GEA/E4/3 Por parte de los profesores, de nosotros, colocamos siempre la importancia del dominio del inglés, del español... es fantástico... hasta para el mercado de trabajo e todo eso...
GEA/E4/4 traemos esta situación de la importancia de aprender esta nueva lengua que va a contribuir para su vida, la diversidad cultural que él puede conocer a través de eso... entonces... percibimos que muchos aceptan, pero aún así encontramos resistencia.
GEA/E6/5 Ellos perciben pero... no lo sé... no sé si es porque no es valorada... porque estamos en la frontera... pero el propio español está poco valorado... no sé si el término es valorado... ellos están sensibilizados... pero no están con aquella... tengo... necesito... aprender otras lenguas. Está faltando una sensibilización mayor.
GEA/E8/6 Lo que estoy enseñando a ellos, por ejemplo, es el porqué de hablar español, la necesidad... primero, para ellos aprender...
GEA/E9/7 No. Como profesor intentamos incentivar... pero lo que observamos es la gran facilidad de querer aprender está más ligada al español... creo que es porque está más próximo...
GEA/E10/8 Como ya he dicho... ellos todavía no percibieron esta importancia... Pero creo que es importante que destaquemos para ellos porque ellos no tienen noción de cuanto lo es...
GEA/E11/9 Sí. Sensibilizados ellos están, pero no tienen esta conciencia de la importancia de una lengua extranjera. Siempre trabajo con ellos la importancia de la lengua extranjera, sea cual sea la serie, la importancia de la lengua extranjera, tanto en el currículo, en la vida profesional, en fin... cultural.
GEA/E11/10 Generalmente abordo la cuestión profesional... la lengua extranjera en el área profesional... es un elemento curricular, ella te propicia tener un currículo más amplio, con más chances de trabajo.
GEA/E14/11 Mostrando a ellos que el mercado de trabajo y el mundo hoy exige eso... Que tú no puedes quedarse en su rincón, tienen que conocer otros países, otras historias para que la tuya tenga un valor mayor. A partir del momento que conoces esta diversidad, la propia también, darás importancia para la propia historia. Nosotros hacemos nuestra historia en el día a día... pero necesitamos conocer otras historias también para que yo pueda valorar eso.
GEA/E16/12 Pero... así... ellos están sensibilizados que necesitan aprender otra lengua, no solo la

lengua materna.
GEA/E16/13 Yo les motivo siempre hablando que... estudiamos, estudiamos... que buscamos algo, un buen trabajo... y que hoy para tener un buen trabajo, accesible a tus estudios necesita por lo menos saber dos lenguas, hablar dos lenguas... Entonces les motivo de esta forma...
GEA/E17/14 Creo. Muchos demuestran interés por el hecho de que ellos mismos hablan que necesitan aprender, debido... principalmente el inglés, en el área de la informática, ellos están acostumbrados a ver palabras que son muy diferentes y quieren aprender... y muchos buscan cursos.
GEA/E19/15 La propia necesidad que ellos tienen. Por ejemplo: Como vivimos en un área de frontera, el intercambio cultural entre los dos países... esta es una forma en la que ellos ven la necesidad de estudiar, de aprender la lengua, dominar la lengua y la única forma es estudiando
GEA/E20/16 Ellos se sensibilizan sí. Principalmente con la lengua española... y con el inglés también porque ellos también... por la exigencia.
GEA/E21/18 Entonces ahí ellos ven la necesidad del inglés, del español, del francés y hasta... otro día un niño me dijo así: _ Quería aprender chino. Porque la mayoría de los móviles viene dos instrucciones: inglés y chino. Yo dije... sería una óptima idea si tuviese el chino aquí.
GEA/E21/19 Creo que sí. Solo por el hecho de querer entender lo que vienen en los aplicativos de los móviles de ellos. Es de sus intereses. Ellos son muy conectados... y más así las palabras que están dentro de sus aplicativos veo que ellos preguntan a la profesora de inglés.
GEA/E23/20 Entonces en la clase de español veo que la mayoría está interesada, trabajando en este sentido y cobrando principalmente actividades orales.
GEA/E24/21 intento mostrar para ellos que el inglés es la lengua de los negocios, que el inglés es la lengua del mundo globalizado, que sin el inglés es imposible que interactuemos con el mundo, es lengua de las nuevas tecnologías... entonces, al iniciar el año ya trabajo esto con ellos, que el inglés hace parte de nuestro día a día.
GEA/E24/22 Ellos acaban percibiendo a lo largo de los estudios de la disciplina, de los trabajos que son abordados... eso todo, ellos acaban percibiendo eso, la importancia de estudiar otras lenguas, otras culturas, de conocer otras culturas además de la nuestra.
GEA/E24/23 Siempre busco focalizar en el campo... profesional. Busco dar énfasis en el campo profesional para motivarlos...
GEA/E25/24 Sí porque ellos saben... Ah, hasta por cuenta de nuestro país vecino... y ellos saben que tienen la necesidad de aprender una lengua.
GEA/E26/25 Aquí en esta escuela trabajamos con el portugués y con el español. No veo mucho interés en ellos por la lengua española. Ellos estudian mismo porque necesitan de la nota.
GEA/E27/26 Y muchos dicen que quieren estudiar fuera... En Argentina, En Paraguay... no sé donde... entonces de ahí viene el interés de ellos aprender, de aquellos que están estimulados a querer a aprender la lengua.
GEA/E28/27 Como ya he dicho... ni todos los alumnos entienden la importancia de la Lengua Española. Por nosotros sernos, creo en eso, por trabajarnos en la frontera, el alumno estar siempre allá, en Bolivia, para ellos ya que viven en la frontera, no demuestran tanto interés.
GEA/E29/28 Como he dicho... estamos motivándolos. Orientar que el conocimiento de varias lenguas es un futuro garantizado. Entonces siempre les motivo
GEA/E31/29 Bien. Esta cuestión yo fomento. Les incentivo a ultrapasar las fronteras, a ir en búsqueda de otros idiomas que van ampliar sus conocimientos. Entonces busco con que ellos busquen, conozcan para que tengan un mejor desempeño.
GEA/E32/30 Lo que hablamos es eso... que el español... es la segunda lengua más estudiada en el mundo... Y es lo que hablamos a ellos que para viajar necesitan del español, hacer una compra en Bolivia, necesitan del español.
GEA/E33/31 Yo creo que sí porque les gustan a ellos. Peor si les hablan otras lenguas que no les gustan a ellos. Ellos están felices de aprender. _ Profesor, enséñame.
GEA/E33/32 Yo les motivo, por ejemplo: les pongo el ejemplo de que en algún momento de sus vidas van a tener que ir a... atravesar otros lugares, a otros países para trabajar y que ellos tienen que estar preparados para eso... para lograrlo.
GEA/E34/33 Sí. Porque hemos tenido, por ejemplo, muchas sesiones en la cual estuve explicando las ventajas que se puede tener al dominar varias lenguas. Las oportunidades que pueda tener en el trabajo, las oportunidades de conocer nuevas culturas y es muy importante... ellos son conocedores y sí aceptan.
GEA/E39/34 Entonces son estudiantes curiosos, que preguntan, consultan y a la vez están identificados con las diferentes lenguas, tienen esta inquietud de aprender a día a día más.
GEA/GFPI/35 Pero... ellos también tienen... la mayoría tiene muchas ganas de aprender más sobre la lengua portuguesa y a ellos les gusta, participan, ellos tienen ganas de aprender. Hay excepciones,

sabemos, pero... la mayoría tiene esta gana de ver...
GEA/GFP1/36 Nosotros buscamos de una cierta forma concienciarlos a todo momento de que ellos no van a quedar solo en este espacio, ¿no lo es? Ellos van salir de aquí, van para otra escuela, a otros países... para otros Estados y ellos deben tener como base la lengua portuguesa para adquirir otras situaciones.
GEA/GFP2/37 los chicos tienen mucha curiosidad en aprender una segunda o tercera lengua. A un principio yo ya había hablado con usted, ¿no? Hay estudiantes, por ejemplo, que tienen como lengua materna... el portugués, lengua materna aimara o también el quechua pero no se ha visto de algún estudiante que tal vez tenga como lengua materna... la cavineña. Entonces ellos estarían adoptando como una segunda lengua. Ellos tienen una curiosidad para querer aprender un poco más...
GEA/GFP2/38 Entonces ellos tienen la curiosidad de estar a la par ¿por qué? Porque dicen que el tema de lo que es lengua extranjera les sirven de mucho y hay muchos que se han metidos en los institutos precisamente para poder alimentar su conocimiento en base a lo que es la lengua extranjera, ¿no? Y de modo a compartir, no sé..., es algo que por lo menos vemos que es algo vital y fundamental en la época en la que nosotros nos encontramos
GEA/GFP4/39 Un tanto inquietos... traviosos y también con ganas de aprender. Forma parte de su naturaleza. A ellos les gusta hacer bromas pero ellos quieren aprender. Ahora nosotros necesitamos ser buenos profesores.
GEA/GFP4/40 Yo creo que para ellos... aprender una lengua es muy emocionante porque ellos normalmente hablan... por ejemplo, en Iñapari hablan el español, pero cuando se les inserta otras lenguas... por ejemplo, yo tengo una lengua muy aparte... y yo les enseño algunas palabras y ellos se emocionan y quieren que les enseñe, quieren aprender, pero a veces el problema de la frontera, la realidad es muy... ¿no?
GEA/GFP4/41 Bueno... yo particularmente lo que hago es hablarles de la realidad. Ponerles a par de la realidad de nuestro país... de qué manera pueden mejorar su status de vida. Eso es lo que yo les hablo, ¿no? Que ellos tienen que ser mejores que yo, ganar un sueldo mejor que yo... motivarles de esa manera ¿no? Hablarles, aconsejarles de que hoy en día uno tiene que ser profesional para... tenemos que motivarles, que tiene que terminar el estudio, tiene que esforzarse para lograr algo en el futuro. Es lo que nosotros... yo particularmente les motivo de esta manera.
GEA/GFP4/42 Eso parte del interés de cada alumno, cada uno tiene su propio objetivo... entonces eso obliga al profesor que esté investigando, observando, guiando su necesidad... Cada país tiene su propia cultura y su necesidad. En Perú, por ejemplo, el motivo que le doy, quieren aprender inglés por... pueden viajar, pueden ser guía turísticos, quieren tener trabajo.
GEA/GFP4/43 Creo, incluso, si tú fomentas la idea de la globalización, el contexto en la sala de clase, evidentemente que eso va fluir mucho más. Exactamente porque... no estamos solos... estamos conectados. Con estas nuevas herramientas tecnológicas, el internet, el móvil y otros más, hoy se hace necesario, sin lugar a dudas, que tú lo necesitas algo más, no basta con hablar apenas una lengua. Hasta para entender de los comandos, son cosas pequeñas, pero tú lo tienes de saber. Creo que está más propicio, está más abierto.
GEA/GFP4/44 Nuestro papel aquí es orientar, mostrarles cuales son los caminos a seguir, cuales son los caminos que ellos deberían tomar... mostrar que deben hacer, ¿no? Y nosotros somos la base de generar estas informaciones para que ellos puedan...
GEA/GFP5/45 Y... Lengua Portuguesa ella es importante porque es un cargo jefe de todas las demás y... igual les hablo... pueden hacer cualquier concurso que siempre habrá Lengua Portuguesa... Puede que no haya otra disciplina, una Geografía, Historia, a veces ni las matemáticas, pero seguro tendrá la Lengua Portuguesa.
GEA/GFP5/46 Parecen que... ellos quieren porque quieren inglés... solo hablan el inglés.
GEA/GFP5/47 Creo que no. Ellos no dan importancia. Ellos ven las cosas en la televisión, las películas y creen que el inglés es más importante.
GEA/GFP5/48 Mostrar la importancia de estudiar la lengua española, ¿no lo es? Y no lo digo para que tengan el dominio total de la lengua sino que por lo menos tengan el básico de la escrita y de la pronuncia.
GEA/GFA1/49 En mi punto de vista lo que me motiva, es más portugués e inglés... ellas hablan que es muy importante para nosotros. Eso ya es una forma de motivar porque nosotros vamos encontrar situaciones como exámenes, cursos y viajes y ellos nos hablan enseñando que necesitamos hablar otras lenguas, no es solo una que necesitamos...
GEA/GFA1/50 Siempre en las primeras clases de ella, de Lengua Portuguesa, ella coloca este esclarecimiento, siempre he estudiado con ella, ya hace unos tres años, y ella siempre habla la importancia de la lengua portuguesa, que nacimos aquí y debemos saber. Y ella habla de esa importancia que para aprender otras lenguas necesitamos saber nuestra propia lengua. Eso ayuda.

<p>GEA/GFA1/51 y ¿para qué sirve lenguas? Para entender el otro y el otro entenderme, ¿no? Y nosotros tenemos que adaptarnos al mundo que vivimos, nosotros no vamos a quedar en un solo lugar, atado allí. Nosotros es que hacemos nuestra geografía que es ir de un lugar a otro. Y cuando me vaya a visitar Bolivia, que es aquí de frontera, que es Brasileia, yo voy a saber lidiar con la situación que se encuentra allá. [...] eso que es necesario, la comunicación, comunicarse... debemos tener la comunicación.</p>
<p>GEA/GFA1/52 Algo interesante es que... como vivimos aquí en Bolivia, tenemos una facilidad mayor de poder aprender... veo eso porque tengo amigos que viven en Bolivia y cuando ellos comienzan a hablar nos sentimos un poco más motivados a querer aprender, a querer a saber como lo es... yo me siento así, es legal.</p>
<p>GEA/GFA1/53 Para el trabajo... cuando queremos encontrar con una persona que...</p>
<p>GEA/GFA1/54 Para varias cosas. Para interactuar en varios lugares, como ya dije anteriormente es necesario que aprendamos lenguas... porque a veces puede hasta que se case con una persona que no sabe hablar otra lengua no hay como [...].</p>
<p>GEA/GFA1/55 Y este mundo globalizado... ¿no lo es? En el internet, WhatsApp Puede que encontremos una persona en WhatsApp, que habla otra lengua y tú quieres hablar con ella pero no habla otra lengua.</p>
<p>GEA/GFA2/56 Hasta mismo [...] en el caso de inglés que explica que es la lengua mundial eso nos motiva más a aprender. Cualquier parte que vayamos, con hablar inglés lo vamos a conseguir.</p>
<p>GEA/GFA2/57 Por la frontera. Para mí me parece más fácil.</p>
<p>GEA/GFA2/58 Creo que... así como él ha hablado, por causa de la frontera nos quedamos más motivados porque para que aprendamos una lengua... en el caso inglés... es más difícil porque no tenemos como practicar. En el caso de aprender el inglés, cuando tú llegas a casa empieza a conversar con los parientes y eso va influir en el resto</p>
<p>GEA/GFA2/59 Y también hay áreas de trabajo que pide...</p>
<p>GEA/GFA2/60 Ahora mismo los trabajos piden por lo menos dos lenguas.</p>
<p>GEA/GFA3/61 Desde mi punto de vista lo que me motiva a aprender lenguas es la cuestión académica pues si lo sé fluentemente el inglés o español, como el inglés es una lengua franca puedo buscar algo mayor en mi carrera académica pues puedo hacer, por ejemplo, un intercambio en otro país y eso es una motivación.</p>
<p>GEA/GFA3/62 Creo que mi familia. Por ejemplo: Mi padre tiene familia boliviana y quiero comunicarme con ellos, conocerlos más, hablar mejor con ellos, entender los que ellos están hablando... eso es un gran incentivo también.</p>
<p>GEA/GFA3/63 Y el inglés y el español son las dos lenguas más exigidas aquí en Brasil, ¿no lo es?... para conseguir comunicarse con oficinas en el exterior. Entonces si tú quieres salir del país es necesaria una otra lengua hasta para que tú puedas profundizar en el área de que tú quieres.</p>
<p>GEA/GFA3/64 Desde mi punto de vista... es tanto en conocimiento, como estamos hablando y, también, profesionalmente porque a veces solo nos dedicamos a los estudios, terminamos y cuando vamos para fuera del Brasil se queda complicado porque no sabemos ninguna lengua y... ¿Cómo vamos hacer? Entonces es buscar nuevas culturas, nuevas lenguas, nos comunicar con los demás pueblos de otros lugares...</p>
<p>GEA/GFA3/65 Creo que eso nos despierta el deseo de comunicarnos. _ Pucha... podría estar comunicándome con aquel amigo, aquella amiga... podría estar conociendo de su cultura.</p>
<p>GEA/GFA4/66 Ah... es la búsqueda del conocimiento que adquiere uno mismo. También sabemos que después de terminar la facultad para conseguir un empleo hablar otras lenguas es muy bueno en nuestro currículo... Y más, vivimos en una frontera... queriéndolo o no siempre estamos en Bolivia. Cruzamos el puente y estamos allá. Creo que incentiva. Ya pensó: _ Si no sé ni dar buenas tardes en español y llegó a Bolivia y allí me pierdo ¿cómo regreso a casa? Entonces es un incentivo. Pucha, voy aprender porque necesito.</p>
<p>GEA/GFA4/67 Sí. Es una necesidad. Además del gusto es una necesidad porque en la sociedad en la que vivimos es una necesidad. Si vamos a Bolivia hacer una compra muchos bolivianos no entiende el portugués muy bien. Entonces nos vemos en aquella necesidad de comunicarse de la misma forma que ellos. Entonces... además del gusto, interés, creo que es una cierta necesidad. Pienso así.</p>
<p>GEA/GFA4/68 [...] normalmente te exigen dos lenguas, inglés y español, que son las más habladas. Entonces... Si tú no dominas por lo menos una de ellas entonces tú no vas a conseguir un empleo y ganar un poco mejor.</p>
<p>GEA/GFA5/69 Porque nosotros que vivimos aquí en la divisa con otro país... para comunicarse con otras personas.</p>
<p>GEA/GFA5/70 Cuando llegué aquí vi que habían personas que hablaban otras lenguas yo quería comunicarme, preguntar alguna cosa y no conseguía porque no sabía de qué estaban hablando.</p>

Entonces... es la curiosidad de saber lo que están hablando.
GEA/GFA5/71 Expandir la comunicación... poder entender mejor la idea de los demás.
GEA/GFA6/72 Yo creo que lo que me lleva a aprender más es porque el mundo actualmente no gira solo alrededor de una lengua sino que quiere exigirte cada vez más y eso influencia mucho en nuestra vida personal, saber más lenguas y saber sobre más cosas.
GEA/GFA6/73 Sí. Porque hoy en día nuestro mundo exige más. Por ejemplo: si quieres un trabajo necesitas hablar otras lenguas. A quienes les gusta viajar, por ejemplo, no es posible ir para otro país u otro continente hablando en portugués porque ellos no van entender. Entonces no hay como...
GEA/GFA6/74 Creo que la persona que sabe más lenguas tiene la mente más abierta y ella... el mundo se convierte más pequeño para ella, porque ella sabe más, va saber expresarse, conversar... mientras otras no.
GEA/GFA7/75 Podemos interactuar con otras personas y también nos sirve para poder tener algo mayor... puede ser un doctorado.
GEA/GFA7/76 No. También es algo que es para ti porque si tú sabes puedes hablar con personas de otros lugares.
GEA/GFA7/77 Puedes estar seguro de hablar con otras personas.
GEA/GFA7/78 También hay más facilidad de trabajo...
GEA/GFA8/79 Sí. Porque nos ayuda a hablar con personas que hablan otras lenguas... Ya que podemos conversar, tener más motivación, aprender otras cosas nuevas... y otras personas.
GEA/GFA8/80 para ingresar entrar en la universidad, en algunas carreras en esencial es necesario hablar al menos tres o dos idiomas aparte del castellano... Por ejemplo: la carrera que yo quiero estudiar, Comercio Exterior, se necesita saber doble idioma... a mí me gustaría hablar el inglés y el francés porque creo que estos idiomas van a sobresaltar para mí... lo que más me gustaría es viajar a otros lugares, aprender idiomas... sería lo básico para mí... eso es lo que yo quiero.
GEA/IOE4/81 la profesora escribe en la pizarra la siguiente pregunta: ¿Por qué estudiar español? Ella lee la pregunta en español aunque sigue hablando todo en portugués, de hecho enseña español en portugués. Cuestiona a sus alumnos por qué creen que es importante estudiar la lengua española.
GEA/IOE4/82 Algunos alumnos empiezan a expresarse. Una alumna dice: _Es una lengua fácil y es muy importante aprenderla. Otro alumno contesta: _ Es importante para viajar, para el trabajo y para el estudio. Este mismo alumno complementa: _ Como es el caso en Bolivia, del estudio en Bolivia.
GEA/IOE7/83 dice a los alumnos sobre la importancia de estudiar lenguas. Dice que allí faltan profesores de lenguas con formación académica. Complementa: _ Las lenguas no son importantes apenas para realizar el ENEM, sino que es interesante porque les posibilitará hacer intercambios.
GEA/IOE23/84 Mientras los alumnos siguen trabajando el profesor se aproxima y me dice que los alumnos saben mucho de español, que les gusta mucho, y tienen un enorme interés y complementa: _ Es una obligación de los brasileños de aquí saber un mínimo de español. Siempre les digo eso a ellos. De que es importante aprender el español.
GEA/IOI1/85 comenta ella, que prefirió empezar con una conversa en el aula sobre la importancia de aprender el inglés. Según la misma, el objetivo de esta conversa en la clase de apertura es para desarrollar una mejor aceptación de la lengua por parte del alumnado.
GEA/IOP5/86 En este momento el profesor les anima a los alumnos a estudiar el portugués y otras lenguas. Les dice que si él supiera otras lenguas seguramente tendría un trabajo mejor.
GEA/IOP18/87 Los estudiantes protestan y la profesora se les dice muchas palabras de ánimo, que ellos necesitan concienciar de la importancia que tiene el portugués en sus vidas. Les dice: _ Necesitan más interés por el estudio, necesitan poner más empeño para conseguir superar la nota mínima de corte. Ella aun complementa: _Necesitarán para los concursos y también en los exámenes para ingresar en las Universidades.
GEA/IOP19/88 En un breve instante la docente les comenta sobre el libro didáctico, hace una breve presentación del libro y añade diciendo que la lengua portuguesa es muy importante y es la base para que ellos aprendan todas las otras disciplinas.
GEA/E1/89 Y... utilizábamos mucho la conversa online... iba para la sala de informática e intentaba entrar en contacto online con americanos
GEA/E2/90 Hoy tenemos un mecanismo fantástico. Que se llama internet... y estoy siempre en el internet... pero buscando principalmente como llevar la situación. A veces, principalmente en Lengua Portuguesa, si te vas muy serio, no consigues llegar porque no hay entendimiento, no hay comprensión, no hay comunicación...
GEA/E3/91 Es una música, un video, novelas... cosas que llamen la atención de ellos, del momento. Es por eso que trabajo mucho con esta cuestión de la sexualidad. Les paso videos en que hablan de problemas sociales, como el embarazo, la cuestión del noviazgo antes del tiempo... Eso les motiva,

prende más la atención que si llevo un texto.
GEA/E4/92 Por ejemplo... a través de la música... me gusta mucho trabajar con música...y de ahí tú coges músicas de determinados países y hace la comparación lingüística mismo... la pronuncia, el acento.
GEA/E8/93 Aquí utilizamos mucho el data, bajamos videos del internet para enseñárselos... y a través de videos e imágenes ellos interactúan... a través de libros también, ellos tienen el libro.
GEA/E10/94 Entonces, en la lengua portuguesa es más difícil tener un trabajo más dinámico. Fuera del libro, de la gramática y del diccionario.
GEA/E11/95 Infelizmente aquí no hay muchos computadores pero incentivo a bajar el diccionario en el móvil.
GEA/E11/96 expongo videos de otras culturas para que ellos puedan interesarse "mira que pasada de país, qué interesante, me gustaría viajar allí". Enseño fotos de otros países para que ellos puedan ver que estos países son bonitos merecen la pena conocer.
GEA/E13/97 Sí. Busco generalmente... en la clase de español... la clase de español es muy placentera... entonces siempre busco trabajar con dinámicas, con músicas para hacer con que ellos sientan mismo...
GEA/E13/98 La música... la música es fundamental en la lengua española, a ellos les gustan mucho. A ellos les gusta trabajar con eso... trabajo también con muchos textos... me gusta leer, hacer la lectura en español, les pido que a ellos para leer... es muy placentero trabajar con español.
GEA/E14/99 Lo que tenemos de material en manos son libros. Y el profesor tiene de estar investigando, tiene que estar... Entonces creo que hasta por falta de... y por ser mi primer año, yo sentí dificultad. Creo que fallé un poquito de mi parte, pero también por falta de material...
GEA/E15/100 Los recursos que utilizamos... son los libros didácticos, las exposiciones en la pizarra, el proyector de multimedia para exponer no solo la clase, sino que también un video, cortometrajes.
GEA/E16/101 Yo traigo muchos videos. Videos pequeños de cuatro a seis minutos que hay tanto en lengua portuguesa, lengua española... lengua inglesa... que de ahí ellos hacen la diferencia de una a otra.
GEA/E17/102 Utilizo películas... mucho diálogos, interpretaciones, traducciones de texto...todo para convertir la clase dinámica.
GEA/E17/103 El proyector... libros didácticos, diccionarios también.
GEA/E18/104 a través músicas, de poesías... o entonces pequeñas películas... para que a partir de ahí él empiece a crear más... entender y le gustar la lengua.
GEA/E18/105 Como he citado ahí... trabajo con videos, músicas, poemas...a veces con anécdotas para que ellos tengan conocimiento de esa... de esos tipos de textos.
GEA/E19/106 Usamos mucho los programas de televisión, los CDs que vienen en los libros y otros artículos: músicas...estas cosas usamos para poder...
GEA/E20/107 en el aula yo trabajo con varios materiales para enseñar. Trabajo con textos, con proyectora, películas, pido producciones escritas para ellos vayan se primoreando del sistema de la escrita más culta.
GEA/E20/108 Portugués... a ellos les gustan trabajar así de forma más variada, con músicas, parodias, llevándolos a debatir... Porque si es solo la parte de la pizarra y escribir y escribir y copiar ellos no demuestran interés.
GEA/E20/109 Utilizo copias de textos, músicas, audio, proyectora, películas...variados tipos de textos. Interpretaciones teatrales también.
GEA/E22/110 Carteles, imágenes, la intervención con los DVDs que trabajamos, la cuestión de la dinámica, juegos...
GEA/E23/111 Busco...llevando actividades para ellos, eh... Por ejemplo ahora trabajamos en la feria... en el libro... sobre vivienda, entonces tenía maquetas de casas, trabajamos el vocabulario... un grupo construyó una casita de barro, otro construyó una casa de madera, otro construyó una choza de favela...
GEA/E23/112 Trabajo con música. Música a ellos les gusta mucho, hasta porque con música se memoriza bien más fácil y trabajo la pronuncia. Ellos se interesan, ellos piden música. _Ah... profesora, ¿cuándo vamos trabajar con música? Con música, películas también... Pero principalmente foco en la música porque es lo que los jóvenes... además de aprender más rápido, es de total interés de ellos.
GEA/E23/113 me gusta mucho trabajar trabalenguas con ellos. De esta manera... trabalenguas, vocabulario, presentaciones de diálogos en el aula... en grupo, con lectura.
GEA/E24/114 Creo que el profesor no puede apenas utilizar el libro didáctico, creo que él tiene que apoyarse en varios recursos. Me gusta trabajar con películas, músicas, dramatizaciones, proyectos, ferias.
GEA/E25/115 Ah... principalmente la cuestión de películas. A ellos les encantan ver películas. Pero... también, los libros.

GEA/E26/116 Los libros didácticos mismos. Aquí en la escuela los libros didácticos.
GEA/E27/117 Usamos videos, CDs, película no conseguí trabajar ninguna, había seleccionado... pero la escuela no dispone de tantos recursos. Entonces compré mi microsystem, mis cositas, para desarrollar mi trabajo porque la escuela no ofrecía.
GEA/E29/118 En su mayoría son textos. Textos y libros. Libros que trabajamos con el proyecto de lectura y escrita entonces trabajamos con los libros de lectura. Libros literarios.
GEA/E30/119 Ah... cuento siempre con películas, la película es la gran moneda del alumno querer aprender el inglés. ¿Por qué? La película viene con la traducción, la pronuncia es muy bonita, y... la música, insiero la música. Música en el contexto muy cierto porque aprende una música en el aula, es decir, sesenta palabras, entonces la música para mí es una de las grandes obras de artes de la lengua, tanto inglesa, portuguesa... la música para mí es fácil para enseñar.
GEA/E32/120 Escuchamos músicas, películas... No es mucho, porque sabemos que además de eso tenemos que estudiar la gramática también. La propuesta que viene... nosotros sabemos que tenemos que dar la gramática igual que en portugués. Entonces vemos películas, músicas mas incluimos la gramática dentro de eso... Que es la parte que a ellos menos les gusta.
GEA/E34/121 Bueno... siempre llevamos por ejemplo algunos videos. Videos, por ejemplo, que muestra... una cultura diferente que a lo nuestro. Puede ser imágenes también, puede ser algunas danzas... algunas comidas que sean en videos... culturas de otros países y que esto, por ejemplo, el conocimiento y todo eso, te permite en la vida tener éxito y ser una persona mucho más formada.
GEA/E35/122 Lo que sí estamos haciendo es... de los materiales que se puede sacar de internet, de Educar, es un programa español, ahí sacamos los libros de inglés, los materiales que algunos profesores como es mi caso... los CDs, los programas...se los traigo, lo ministro y todo. De esta manera... no estamos de todo... pero no es lo que debería de ser... pero estamos en esta situación.
GEA/E36/123 Recursos...un recurso didáctico es el libro normal... es lo que estamos y... es el único libro... Y el resto... los recursos materiales son los más comunes. Si viene a la clase de literatura, pues todo es redactar. Entonces... muy pocas veces... algunas veces utilizamos aparatos tecnológicos como televisora, computadora...
GEA/E37/124 El data... gravadoras. De vez en cuando uso la grabadora porque yo tengo material audiovisual y los materiales audiovisuales nos ayudan para la pronunciación... Y a los estudiantes les agrada eso.
GEA/E39/125 Entonces... las actividades a veces lo hacemos con juegos lúdicos a veces estamos con diálogos en clase, con saludos breves, a veces utilizando objetos en clase como usted ha podido ver...
GEA/GFP1/126 A los alumnos les gusta la música, vamos trabajar con música en el aula. Vamos trabajar con la música tal... y vamos trabajar la gramática, interpretación de la música... algo que le gusta, que a él le prenda la atención y él aprenda.
GEA/GFP2/127 La motivación personal en los estudiantes se tiene que impartir a partir de las nuevas tecnologías
GEA/GFP2/128 en el caso de lenguas extranjeras nosotros hacemos diferentes diálogos, hay canciones, a partir de eso se debería de motivar a los estudiantes
GEA/GFP2/129 El trabajo en equipo. El manejo de cuadros didácticos y... fuera del aula también con ferias culturales.
GEA/GFA1/130 La mayoría de las veces, lo que más les gusta a los alumnos son las presentaciones, teatro, música, a mucha gente le gusta cantar en inglés y en español, entonces si todos los profesores hicieran eso a final de cada bimestre, de cada mes eso ayudaría mucho a nosotros. Y como nosotros somos frontera mejoraría cada vez más... música, teatro y otras cosas que podría interesar a cada alumno [...] eso cambia el día a día de cada materia.
GEA/GFA1/131 Creo que ellos podrían motivarnos más con películas en lengua española, en inglés... con músicas.
GEA/GFA1/132 La música... por ejemplo, si escuchas una música en inglés y sigues haciendo... tú consigues aprender... sería una forma muy interesante de comenzar a practicar.
GEA/GFA2/133 Sí. La profesora de inglés hace una clase interactiva... a veces en un juego decimos cosas que no sabemos... habla en inglés y traduce al mismo tiempo.
GEA/GFA2/134 Podría hacer un grupo de discusión...Como estamos haciendo ahora.
GEA/GFA2/135 Llevarnos a lugares diferentes, para discutir el asunto entando in locus [...].
GEA/GFA2/136 Llevarnos a la frontera para discutir con los...patricios
GEA/GFA2/137 En el caso... visitar las escuelas de allá, ¿no? Sería una buena...
GEA/GFA6/1 38 Otra cosa que él hace es enseñarnos a través de las músicas. No es solo español pero cualquier otra materia que tenga una música que ayuda. Sea portugués... la música nosotros la memorizamos. Ya hay cosas que no memorizamos pero con la música es más fácil... y él pasa

actividades sobre la música y con eso aprende mucho.
GEA/GFA6/139 Él pasaba música, yincana, juegos... separaba los alumnos en grupos y nosotros aprendíamos... eran los conocimientos generales pero... aplicado al español.
GEA/GFA6/140 Por ejemplo: Hacer una entrevista en inglés o en español... grabar un video o una música... yo que sé...
GEA/GFA6/141 Yo creo que para que nuestro aprendizaje mejorara, por ejemplo en portugués, ella debería llevarnos en algún lugar donde existe una mayor influencia del portugués como una biblioteca o un campo cultural así para que pudiéramos profundizar más y hasta interesarse más.
GEA/GFA7/142 A mí me gustaría también intercambiar ideas con otras personas de la frontera... casi nunca tratamos con ellos.
GEA/GFA7/143 Cantar en inglés... traducir. Músicas en inglés, ver videos... ser más didáctico.
GEA/GFA8/144 Bueno... nos motiva... a veces... como ejemplo, la profesora de inglés, ésta nos hizo escribir un cortometraje... nos dividió por grupo y nuestro primer cortometraje en español y luego elegir uno o dos para traducir al inglés para nosotros actuar [...] vamos a realizar un teatro, vamos a sacar el cortometraje, vamos adaptar en inglés.
GEA/GFA8/145 [...] Igual el profesor [...] nos hace leer a veces sus libros en el curso con lecturas comprensivas que nos hace reflexionar, ¿no? Creo esos son métodos que ellos nos enseña para aprender más.
GEA/GFA8/146 Por ejemplo... en mí... el área de... el de Literatura a mí me motiva por lo que él nos hace tener experiencia en escenarios. Mi compañera y yo que a veces declamamos y digamos eso nos gusta porque aparte de que tenemos una buena presentación él nos enseña los movimientos corporales, los gestos, la mímicas y eso... digamos no tan solo nos ayuda a ir bien con la nota o la materia, nos ayuda a crecer como persona para poder desarrollarlo en cualquier ambiente.
GEA/IOE2/147 Dice que tiene el libro didáctico como referencia pero casi nunca lo utiliza en el aula porque no atiende a las necesidades de su alumnado.
GEA/IOE5/148 La profesora sigue explicando su método de trabajo. Les dice que utilizarán el libro como apoyo pero que también utilizarán un sistema de apostillado producido por ella misma. La clase finaliza con el timbre, es hora del intervalo de la merienda.
GEA/IOE15/149 Le pregunto si ha aprendido español en la escuela y rápidamente me contesta: _No. Aprendí en la tele. Veo los dibujos animados en los programas de televisión bolivianos.
GEA/IOE21/150 [...] el profesor da inicio al estudio de la letra de una música, la segunda práctica propuesta para el aula.
GEA/IOE33/151 El profesor se les entrega a los alumnos una hoja en la que está el juego de palabras cruzadas cuyas pistas están representadas por dibujos de animales, objetos y profesiones. Para realizar la actividad el profesor orienta a los estudiantes buscar informaciones en el diccionario.
GEA/IOE36/152 A continuación el profesor recoge el texto y se les entrega la letra de una canción "Déjame un beso que me dure hasta el lunes". Pide a los alumnos que lean el texto primeramente y luego prende el aparato. Los estudiantes van escuchando la música y al mismo tiempo siguiendo atentamente la letra de la canción.
GEA/IOI1/153 Entre una queja y otra le pregunto sobre el libro didáctico de inglés. Ella comenta que cuentan con el apoyo de libro didáctico en la escuela, sin embargo, casi nunca lo utiliza. Me dice: _ No es adecuado para los alumnos. Según comenta, el libro está en un nivel muy alto y añade: _ No atiende a la realidad de mis alumnos, prefiero trabajar con un sistema apostillado, los textos son muy largos y complejos, son más complejos que los del ENEM.
GEA/IOI7/154 Los alumnos tardan mucho, se apoyan en diccionarios, otros buscan en los móviles y otros piden ayuda al profesor.
GEA/IOI8/155 Argumenta que seguirán con el libro didáctico sin embargo deben adquirir la apostilla porque allí está presentado de una forma más resumida el contenido que irán trabajar a lo largo del año.
GEA/IOI10/156 Al concluir la copia en la pizarra pide a sus alumnos para hacer uso del diccionario y también del móvil para facilitar la ejecución de la tarea. Los alumnos empiezan a hacer las actividades. Unos se apoyan en el diccionario mientras otros utilizan el traductor disponible en el móvil.
GEA/IOLO2/157 Nos enseña a todos del aula un cuadro con dibujos de personas representando los miembros de una familia. El cuadro tiene por título: Atakwana, que significa "la familia". Al lado de cada figura está el nombre en español y en la lengua cavineña.
GEA/IOP2/158 Tras la exposición y ejemplos, la profesora les orienta a buscar en el libro didáctico la página en la que se encuentran los ejercicios del tema. Da unas cuantas orientaciones sobre lo que tienen que hacer y cómo hacerlo.
GEA/IOP3/159 empieza con la lección del libro didáctico. Siguen con el análisis de una viñeta basada en el cuento de Blancanieves en la versión de "Mônica" del autor Mauricio de Sousa.

GEA/IOP6/160 Copia las actividades del libro en la pizarra y exige que sus alumnos trasladen a sus cuadernos aunque tengan el libro didáctico en las manos.
GEA/IOP8/161 Tras terminar la lectura y las explicaciones el profesor orienta a los alumnos contestar la actividad del libro. Sin embargo les dicen que deben copiar y contestar en sus cuadernos.
GEA/IOP11/162 Ella dice que esta clase es exclusiva para lectura de las historietas de los cómics "Turma da Mônica Jovem". Ella pone una caja grande en el suelo en el centro del aula. Dentro están varios libros tipo cómics. Los alumnos se dirigen hacia allí y van recogiendo cada cual un libro, regresan a sus puestos y empiezan a leer. Todos están muy concentrados. Incluso la profesora que empieza apuntando datos en su cuadernillo y luego empieza a leer también uno de los cómics.
GEA/IOP15/163 A cada clase un grupo de estudiantes deben traer un texto de libre elección y leer para todos del aula. Los alumnos llevan los textos copiados o pegados en sus cuadernos. Se escucha poesías, fábulas, cuentos, trabalenguas e incluso chistes.
GEA/IOP17/164 La clase empieza a la primera hora de la tarde y tiene como tema "Los géneros textuales". La docente trabaja las características de los géneros textuales haciendo uso del libro didáctico.
GEA/IOP17/165 Al finalizar la exposición ella orienta a sus alumnos a elaborar carteles presentando las características de los géneros literarios para lo cual ella se les entrega cartulina y los demás materiales necesarios para la ejecución de la actividad.
GEA/IOP21/166 me dice que tiene la costumbre de iniciar siempre con la lectura de un texto de los más variados géneros. Dice que a veces lo hace ella y a veces encarga a un alumno para que lo haga. La profesora lee el texto con un cierto entusiasmo lo que hace con que los alumnos fijen la atención en ella mientras está leyendo.
Gestión del aprendizaje consciente
GEA/E1/167 Les decía: _ tienen que correr atrás, tienen que intentar... porque si toda vez traduzco para no conseguirás aprender. Intenten identificar con una palabra que ya escuchaste, no necesita traducir todo el texto para poder entender el contexto.
GEA/E5/168 Yo les digo: _Son pobres, tienen de estudiar para ingresar en una Universidad Federal, capacidad para eso tienen. Pero todavía no abrieron la mente.
GEA/E8/169 Digo un ejemplo: Si vas al Perú y el peruano habla contigo no tengas miedo de hablar, hablas lo que tú sabes. Intento despertar en ellos las ganas de no tener miedo de hablar. Yo les digo que cuando tú cometes un error, no lo has hecho porque así lo quiso, cuando cometes un error es intentando acertar...y es así que vamos acertar.
GEA/E11/170 lo que entiendo es que aunque trabaje el contenido, después paso de mesa en mesa orientando a los alumnos, ver si aprendieron... no dando la respuesta pero dejarlos por sus cuentas, conducir las actividades, porque ellos son los que tienen que buscar por su propio aprendizaje.
GEA/E12/171 Y me gusta envolver los alumnos...y les digo que no quiero que ellos hablen correctamente... claro que los estoy enseñando a hablar correctamente, si no lo sabes quiero que lo intentes. Si él no sabe decir una determinada frase, por ejemplo si él no sabe decir la palabra sapo, si no sabe decir correctamente, quiero que intentes.
GEA/E15/172 Nosotros buscamos que ellos puedan reflexionar... Partir del punto: ¿Qué pueden imaginar? ¿Qué creen que están aprendiendo? ¿Qué quieren aprender? Entonces son varias indagaciones motivando para que ellos hagan las tareas y se conciencien que es importante para ellos el estudio de lenguas.
GEA/E39/173 De una forma que podamos corregir las situaciones que se dan en clase y hacemos que los estudiantes construyan sus propias clases... nosotros estamos como mediadores para indicar las cosas y las posibilidades que se dan en clase únicamente nos referimos a que intervenimos en el aula cuando es necesario porque la clase ahora la tienen que construir los estudiantes, nosotros estamos simplemente para orientarles porque la clase ellos lo hacen.
GEA/GFP1/174 Hasta un alumno habló: _Profesor, voy a participar. Pero si cometo un error busco acertar de la próxima vez. Lo que quiero es participar. Quiero intentar acertar. Y es una forma que estoy viendo que ellos este año están queriendo aprender.
GEA/GFA3/175 Bien... creo que el profesor cuando está dando clases... por ejemplo, cuando hablamos alguna cosa... cuando hablamos algo mal él nos corrige, va motivándonos. Nos dice: _ Hay que hablar de tal modo.
GEA/GFA3/176 Y también en la parte de la lectura, ellos interactúan bastante con nosotros... nos pregunta si hemos entendido y principalmente con palabras más difíciles, preguntan... Interactúan... nos preguntan si todos hemos comprendido. Creo que eso influye bastante en la lectura.
GEA/GFA4/177 También las formas de actividad. Ellos no son profesores que pasan una actividad y si no lo sabemos no nos hacen caso. Ellos nos pasan actividad y si no sabemos nos ayudan, ellos intentan el

posible para que comprendemos cada palabra.
GEA/GFA4/178 incentivan mucho [...] principalmente el profesor de inglés... siempre él está haciendo algo para que no nos sintamos desanimados, si él ve el desánimo dentro del aula él busca hacer un juego para animarnos.
GEA/GFA6/179 él quiere... es una persona que cuando tú le haces una pregunta no contesta luego enseguida sino que quiere saber el porqué, el motivo... él no quiere apenas saber de la suerte, muchas veces tú lo intentas acertar la pregunta en la suerte pero él te pregunta el porqué, la justificativa...
GEA/GFA6/180 Pero creo que la dinámica del [...] siempre... por lo menos para mí, él siempre me hace querer más y estar motivada. Creo que por el hecho de él cobrar mucho... él que me enseñó hacer interpretación de texto... a contestar la cosa y decir el porqué... Él es que hace estas cosas y hay alumnos que no le gusta porque no lo sabe pero que él motiva a la persona a querer, a buscar... saber más.... Abrir la mente.
GEA/GFA6/181 El profesor corrige. Él no habla la palabra, él hace repetir la palabra y si hay error manda repetir...
GEA/GFA7/182 Es un profesor bien preparado, sus clases están bien didácticamente... con ejemplos [...] él no lo hace, él nos lo explica para que lo hagamos.
GEA/GFA8/183 en ese caso cuando tenemos una presentación, una presentación poética, por ejemplo, él nos enseña los pasos como tenemos que hacer nos organiza bien para eso y...en sus clases son buenas porque además de explicar él nos hace escribir, nos hace resumir, nos hace pensar y eso es bueno porque así podemos reflexionar leyendo sus obras... igual él nos hace pensar y reflexionar acerca de...
GEA/GFA8/184 Él nos enseña como perder el miedo de estar en frente... como podemos pensar en lectura comprensiva.
GEA/GFA8/185 En el caso de inglés la profesora nos motiva porque nos dice que nos vamos a salir... y nos gusta actuar, ¿no? y entonces algunos les gusta el inglés entonces eso se une y ella nos motiva, nos alienta para que nosotros podamos hacer bien las cosas y presentar. Sí. Ella nos motiva [...]
GEA/GFA8/186 el profesor nos hace perder el miedo, hace con que nosotros hablemos al frente... enseña colocar nuestras propias opiniones en la lectura reflexiva y eso es lo que nos motiva en lenguaje porque así perdemos el miedo de hablar frente a muchas personas.
GEA/GFA8/187 Él por ejemplo, cuando hacemos algún resumen nos dice: _Hablen con palabras... términos fuera de lo normal, con palabras más profesionales y eso nos motiva porque cuando hablemos con una persona mayor podemos tener estos términos y ellos nos van a tomar en cuenta también.
GEA/IOE1/188 Se les explica que quiere alumnos más participativos y más dispuestos al aprendizaje. Se les anima diciéndoles que son capaces y que ya saben mucho.
GEA/IOE1/189 En ocasiones, algunos alumnos preguntan a la profesora como se traduce algunas palabras; ella extiende una larga sonrisa (parece haber establecido una buena relación de confianza con sus alumnos) y no les contesta automáticamente, sino que les hace otras cuantas preguntas: ¿Qué podría ser? ¿Se parece al portugués? ¿Es semejante a alguna palabra del portugués? Entonces... ¿qué es?
GEA/IOE6/190 Algunos alumnos preguntan a la profesora como decir ciertas palabras en español. Ella no les contesta, sino que les dice: _ A ver, vamos reflexionar un poco sobre esta palabra en portugués y ver como la decimos en español. Intentan acordarse. El procedimiento de la profesora hace con que los demás alumnos quieran descubrir como se dice la palabra en español. Unos dicen que ya han escuchado pero que ahorita no se acuerda como se dice.
GEA/IOE11/191 El profesor le indaga si está cierto de lo que ha puesto en la pizarra, le indaga preguntándole si no está equivocado. El profesor está buscando hacer que sus alumnos reflexionen sobre lo que han hecho y llevarlos a descubrir sus propios errores.
GEA/IOE12/192 Tras darles el tiempo necesario para hacer la práctica, el maestro les ordena cambiar el cuaderno con el compañero de al lado. Una vez que cada uno tiene en manos el cuaderno del amigo, les ordena corregir los errores que encuentren.
GEA/IOE24/193 Al final de cada párrafo el profesor interrumpe para explicar el significado de algunos términos al tiempo que también va corrigiendo la pronuncia de los alumnos y les anima a pronunciar nuevamente.
GEA/IOE24/194 Al observar que todos los alumnos están con dificultad el profesor va corrigiendo una a una y también se les va enseñando los elementos clave del texto que justifica cada respuesta. Igualmente les dice que no es necesario entender todas las palabras de un texto para comprender su mensaje principal. Dice que con algunas palabras es suficiente.
GEA/IOE26/195 La profesora sigue mirando cada cuaderno y sigue corrigiendo los errores ortográficos. A veces ella pregunta a los alumnos si están seguros de la respuesta que han dado y de la palabra que escribieron.
GEA/IOE27/196 La profesora les anima a hablar y dice: Ya ven como es fácil decirlo.

GEA/IOE28/197	La corrección no suele ser automática sino que antes ella pone en común para que todos los alumnos puedan opinar.
GEA/IOE30/198	Al finalizar unas cuantas presentaciones el profesor dice: Vamos hacer un “break” para orientar lo que está bueno y lo que está malo. Él dice que hay que decir lo que está bueno y lo que está malo. Hay que decir lo que se puede mejorar porque uno nunca sabe todo. Y complementa: Yo tampoco sé todo, también estoy aquí para aprender.
GEA/IOI1/199	Al exponer las tareas previstas, la profesora habla con un cierto entusiasmo. Reitera a todo momento que quiere que esos trabajos sean ejecutados con afínco y que salgan todos muy bonitos. Ella les decía: _ Sus colegas del año pasado lo hicieron todo muy bien, súper bonito, así que quiero que ustedes traten de superar. Los alumnos demuestran estar de acuerdo, no añadieron nada y tampoco protestaron.
GEA/IOI1/200	Mientras los alumnos están trabajando ella pasa por cada grupo y les va orientado. Observa las palabras que ya han apuntado y les dicen que hay más y que ellos deben buscar en la memoria porque está segura de que ellos ya han visto o escuchado por ahí más términos en inglés.
GEA/IOI3/201	La profesora les anima diciéndoles que son capaces y que lo harán muy bien.
GEA/IOI1/202	la profesora interviene pidiéndoles más empeño a la hora de expresar la oralidad. Les dice que no entiende el porqué de esta actitud dado a que son muy buenos y muy dedicados.
GEA/IOP2/203	A cada vez que un alumno presenta un análisis correcto la profesora les anima, se aproxima al estudiante, le felicita y se chocan las manos.
GEA/IOI16/204	Tras concluir las lecturas la profesora decide que ya no va a corregir los cuadernos individualmente, devuelve los cuadernos que tiene sobre su mesa a sus respectivos dueños. Ella dice que ahora cada cual va a corregir el suyo.
GEA/E11/205	Existe un cuaderno de vocabulario, toda palabra que no entienden tienen que apuntar. A veces no tenemos esta misma constancia, comenzamos con ganas pero luego vamos desgastándonos pero siempre cobro para que ellos anoten esas palabras que no entienden. Y percibimos eso en algunos alumnos, los que preguntan... pero eso es una minoría.
GEA/E21/206	Siempre... en cualquier cuestión yo busco de ellos primeramente para moldar lo que ellos ya saben.
GEA/E23/207	Pero busco siempre hablar español y cobrar mis actividades todas en español... trabalenguas... y no es leído, es memorizado. Ellos no van a leer para mí, ellos van a memorizar.
GEA/E37/208	trabajamos con mapas conceptuales, con lluvia de ideas... hacemos trabajos [...] en lengua extranjera y lengua originaria... cuadros, tengo cartillas, son mis materiales didácticos con los cuales yo puedo trabajar...
GEA/E39/209	Entonces, cuando se les dicen a un estudiante que van a defender un examen oral ellos tienen que repetir y de una forma a qué si van equivocarse van perdiendo puntaje ellos tienen que repetir en clase cuando estamos haciendo la pronunciación y sobre todo si lo hacemos en mesa redonda, cuando se sientan todos alrededor y vamos viendo con cartilla el significado de cada una de las palabras.
GEA/GFP1/210	Sí. Creo que buscamos eso. Vemos lo que el alumno trae de conocimiento, hacer estos cuestionamientos cuando vamos trabajar algunos asuntos...
GEA/GFP2/211	Bueno, nosotros como docentes llegaríamos también a ser un guía de los estudiantes, ya que nuestros estudiantes ya vienen con unos conocimientos previos y no vienen vacíos. Si bien que en lengua extranjera hay unos estudiantes que tal vez han estado en institutos o vienen a través de otros colegios pero vienen sabiendo una base del inglés, entonces es un guía para ellos...
GEA/GFP5/212	Es levantar los conocimientos previos de ellos, conocer lo que ellos ya saben y nosotros insertar nuevos conocimientos.
GEA/GFA1/213	Y si pronunciamos mal algún aspecto ella repite y nos manda repetir.
GEA/GFA2/214	En el caso de español e inglés ellas pasan palabras y nos piden para traducir, entrenar porque en algún momento ellas pueden llegar con un test oral. Nos quedamos motivados en aprender aquello hasta...
GEA/GFA2/215	Eso. La de español pasa muchos trabalenguas. Nos reunimos los amigos y vamos “trabalenguas”... soltar la lengua.
GEA/IOE1/116	la profesora realiza revisión de algunos contenidos que supuestamente el grupo había estudiado en años anteriores. Ella lista en la pizarra una serie de temas, como lo son: el alfabeto, colores, días de la semana, objetos del aula y partes del cuerpo. Enseguida pide a los alumnos que apunten en sus cuadernos palabras que ya conocen relacionadas a los temas propuestos. Tras darles algunos minutos para pensar y apuntar en sus cuadernos, se les piden para hablar en voz alta todo lo que habían apuntado.
GEA/IOE1/217	les aconseja a elaborar su propio diccionario, apuntando las nuevas palabras que han aprendido con la respectiva traducción al final de la hoja del cuaderno. Finaliza recomendándolos a realizar este procedimiento siempre y al final de cada clase.

GEA/IOE3/218 Tras terminar de copiar piden a los alumnos para repetir cada nombre que él va leyendo. Los alumnos repiten una y otra vez.
GEA/IOE6/219 Va preguntando si se acuerdan del contenido estudiado. Y mientras unos van diciendo algunas palabras, la profesora va apuntando en la pizarra. La mayor parte del grupo es muy participativa y presenta un vocabulario extenso.
GEA/IOE19/220 Al concluir la copia y las explicaciones él escribe en la pizarra unas cuantas frases en las que los estudiantes deben completar el espacio en blanco con el uso de artículos.
GEA/IOE20/221 Le pregunto al profesor porque ellos hacen la copia en el cuaderno si tienen el libro didáctico y él me dice que les piden para hacer copia porque así fija mejor el asunto. Argumenta que al hacerles copiar en el cuaderno facilita la memorización lo que no pasaría si solamente leyeran.
GEA/IOE20/222 Tras terminar de copiar las letras del alfabeto en sus cuadernos, el profesor pide a todos que pronuncien por repetidas veces el contenido expuesto en la pizarra.
GEA/IOE29/223 les orienta a apuntar en sus cuadernos las ideas principales del texto. También los orienta a construir un mapa conceptual en el que reúna esas ideas principales.
GEA/IOI1/224 ella va preguntando a los alumnos algunos sobre temas y contenidos que ya han visto el año anterior a título de revisión.
GEA/IOI1/225 la profesora se dirige hacia mí y comenta que a cada inicio de curso se les aplica un test para saber el nivel en el que se encuentran y que éste le sirve como punto de partida para dibujar su planificación de clase.
GEA/IOI6/226 El profesor ahora copia un fragmento del texto en la pizarra. Pronuncia pausadamente frase por frase y luego pide a sus alumnos para repetir. Todos repiten a la vez. Hay momentos que el profesor retoma y se los enseña la forma correcta de pronunciar.
GEA/IOI6/227 Tras la lectura del texto el profesor les invita a hacer la traducción del texto. El profesor va mostrando cada elemento de cada frase. Mientras tanto va diciendo: ¿Qué es esto? ¿Qué significa? Esto ustedes ya estudiaron... Juntos van traduciendo frase por frase.
GEA/IOI10/228 La profesora menciona que para facilitar la comprensión de los alumnos ella va a construir una tabla con el orden de los elementos para que ellos puedan formar las frases con mayor facilidad.
GEA/IOI12/229 Después de que todos los alumnos copien en sus cuadernos el asunto el profesor se les pide para pronunciar correctamente en un procedimiento repetitivo.
GEA/IOLO2/230 Ella ordena a los alumnos que copien los nombres y dice que posteriormente deberán repetir con el colega de al lado para memorizar los nombres. Ella también orienta a los alumnos dibujar y poner el nombre abajo. Les dice: _ Lo hagan más colorido posible porque les va a facilitar la memorización.
GEA/IOLO2/231 Tras ella pronunciar la palabra pide a todos los alumnos que repitan y les orienta practicar con el compañero de al lado pero de forma alternada. Si uno dice la palabra en español el otro
GEA/IOI1/232 Ella pregunta a sus alumnos si han realizado la tarea propuesta en la clase anterior. La actividad consistía en sintetizar las ideas principales del texto en un párrafo. Es decir, tenían que hacer una reducción, un resumen.
GEA/IOI10/233 Al concluir la lectura del texto, la profesora orienta a los estudiantes escribir en sus cuadernos una síntesis de los conceptos.
GEA/IOI19/234 Ella va señalando las palabras que cree ser de mayor dificultad de comprensión para los estudiantes y también les orienta utilizar un marcador para señalar las palabras que no les son familiares, además de las que ella ya les ha indicado.
GEA/IOI20/235 Igualmente, orienta a sus alumnos en cuanto a la forma de organizar las respuestas diciéndoles que pueden utilizar diferentes colores o letras para destacar las respuestas y, para finalizar, ella va corrigiendo los cuadernos.
Gestión del aprendizaje autónomo
GEA/E1/236 Lo que digo a ellos es que en la sala de clase es un tiempo corto... es un tiempo muy corto. Y allá afuera ellos no tendrán el profesor para ayudarlos. Entonces... ellos tienen que correr atrás, tienen que investigar en internet, tienen que cambiar mensajes con otros hablantes de lengua extranjera para que ellos puedan entender por libre voluntad y solos sin que esté totalmente dependiente del profesor.
GEA/E4/237 [...] buscar tener tiempo para estudiar porque solo la escuela también no es lo suficiente... Hay otras fuentes, hay el internet, que él use aplicativos del móvil, que consigan aprender.
GEA/E6/238 Creo que es... incentivarlos en la investigación... sería la propia investigación, porque aquí en la escuela hay internet para ellos investigar... Creo que sería eso [...]
GEA/E8/239 Yo les incentivo leer mucho los periódicos, incentivo a la lectura, investigación. Les digo que para aprendernos el español, tenemos que practicar... tanto en la lectura como en la investigación...
GEA/E8/240 Yo les digo. Busquen. Sean curiosos. Busquen, entre en sites. Les hablo y también alerta

sobre la internet. De la misma manera que el internet ayuda ella también perjudica. Les digo para hacer la investigación
GEA/E13/241 Yo busco con que los alumnos hagan investigaciones... van buscar para... nunca doy la respuesta... siempre busco con que ellos investiguen... hago con que ellos... realmente intenten encontrar la respuesta a través de la participación activa de ellos dentro de la actividad. Es lo que hago.
GEA/E13/242 Es utilizando realmente de estos recursos, buscando... haciendo con que el alumno busque... y nunca el profesor da la respuesta. Él tiene que hacer con que el alumno va atrás de sus objetivos.
GEA/E13/243 A través de la investigación... creo que es una de las maneras más adecuada es la investigación... colocar ellos para buscar más, conocer las necesidades lingüísticas... no apenas del español, mas del inglés... el francés... yo creo que... son varias lenguas... ni conozco muchas... Pero creo que lo importante es que... hagamos con que ellos descubren a través de la investigación la importancia de estas lenguas.
GEA/E18/244 el tiempo es corto pero pedimos que hagan trabajos extras, es decir, trabajos extra-clase como son las investigaciones en internet, o otras cosas así: libros, revistas, periódicos
GEA/E19/245 Hago con que ellos investiguen. Por las investigaciones... Les digo que busquen por X contenido de ahí vamos trabajar y vamos a hacer la comparación con lo que tenemos en la lengua portuguesa. Esta es una forma.
GEA/E20/246 Intento con que ellos se primorean en este conocimiento... pero que también busquen más allá de este conocimiento, no solo en el aula, de los textos leídos... que siempre busque a través de investigaciones, de vivencias, que busquen aprender más, fuera del aula.
GEA/E20/247 A través de investigaciones que ellos van buscando, mostrando y presentando... Por ejemplo, en el proyecto del medio ambiente, los llevamos al vivero de orquídeas y ellos tenían que escribir un relato, trabajos en mini proyectos, y ellos están trabajando. Entonces es de esta forma, ellos van haciendo la investigación, ellos mismos, nosotros apenas vamos orientándolos, auxiliándolos... hicieron el trabajo y ahora van a presentar.
GEA/E28/248 Ya hice. Hago trabajos extra-clase, de investigación, en el tercer bimestre. En el cual trataron temas relativos a la economía, cultura de los países de Argentina, Chile, otros países de la lengua española. Hicieron la investigación y presentaron en el aula mostrando como es el trabajo, la economía de ellos.
GEA/E31/249 Bien... hago con que ellos, además de lo que ven en el aula, busquen en otros recursos, fuera del ambiente escolar, hagan investigaciones, que amplíen sus estudios.
GEA/GFP1/250 Con certeza. La investigación. Ellos profundizan el conocimiento de un determinado asunto, contenido... traer u mostrar. Hay unos que ya son más autónomos, son independientes, ellos buscan y traen las investigaciones. Algunos... Otros necesitan que incentiven para que busquen.
GEA/GFP1/251 La investigación en sí... y a través de la investigación ellos pueden producir textos.
GEA/GFP2/252 Sí, existe la autonomía para poder aprender e investigar porque... sería conformismo si fuera apenas aquí en la clase pero ellos mismos tienen el interés de expandir sus mentes... en otros campos.
GEA/GFP2/253 es muy importante que los alumnos sepan investigar, por lo que siempre vamos a partir de un hecho que a ellos más les guste investigar. Pues, entonces a partir de eso el estudiante capta y sabe, aprender por su propia cuenta a investigar algo que le guste, le agrada...
GEA/GFP3/254 Investigaciones...yo siempre pido a mis alumnos que investiguen y que después argumenten de lo que él ha investigado, defender su punto de vista... son esas actividades.
GEA/GFP5/255 Fomento con los trabajos de investigaciones...
GEA/GFA1/256 Sí. Inglés y portugués. Muchas veces ellas nos mandan leer textos o hacer alguna cosa de teatro y tenemos que buscar en otras fuentes... porque lo que aprendemos en la escuela en el horario es muy corto, es solo el básico.
GEA/GFA1/257 Ella nos dice que no debemos contentarnos con el básico que tenemos que profundizar, ¿no lo es? Yo entiendo eso, es lo que motiva... porque no debemos contentarnos con el básico, eso me parece importante, tenemos que profundizar más, buscar en otras fuentes porque el tiempo aquí es muy corto para adaptar las cosas en nuestras cabezas...
GEA/GFA1/258 Con certeza. Hasta porque no vamos a quedar la vida toda aquí en la escuela, vamos a salir. Aquí aprendemos la base...
GEA/GFA2/259 Nos manda investigar. Él no lo dice. Nos manda investigar y traer en la próxima clase.
GEA/GFA3/260 Yo creo que el alumno... voy a citar una frase que un profesor me dijo el año pasado... que el alumno siempre debe estar en búsqueda de algo más, que él no puede contentarse.
GEA/GFA3/261 Creo que sí. Hay bastante. Los trabajos de investigación. Aquí no llevamos libros para casa pero ellos nos influyen, hablan para que vayamos a la biblioteca leer libros o hacer

investigaciones profundizadas en sites de internet para aprender más, saber más del contenido.
GEA/GFA3/262 Sí. Más autonomía porque nosotros vamos organizar nuestro propio camino también y vamos aprender más... vamos comprender más.
GEA/GFA4/263 Si. Orienta hacer cursos.
GEA/GFA4/264 Bajar los aplicativos en el móvil.
GEA/GFA5/265 Ellos pasan trabajos de investigación.
GEA/GFA6/266 De ahí él pasa un trabajo para investigar en otros lugares, en otras fuentes.
GEA/GFA6/267 Él solamente nos dice para mirar en libros y en internet.
GEA/GFA8/268 Nos manda investigar temas que no conocemos.
GEA/IOE2/269 La profesora orienta su alumnado a buscar informaciones de los países hispanohablantes en otras fuentes, además del libro didáctico.
GEA/IOE31/270 complementa diciendo que los alumnos deben investigar en libros o en internet sobre la vida del personaje que van a elegir para presentar informaciones precisas y significativas.
GEA/IOE32/271 Su recomendación es para que los alumnos hagan una lectura muy aparte de la que ellos hacen comúnmente, les recomienda buscar nuevos temas, nuevas fuentes. Dice que puede ser una noticia o cualquier historia que sea de su interés pero con la condición de que indiquen las fuentes del texto.
GEA/IOE35/272 complementa que es necesario que lean y que tengan comprometimiento con el estudio. Y dice: _ El mundo es una selección en donde triunfan los mejores. Y dice que los alumnos deben buscar aprender en el espacio escolar pero también fuera de la escuela.
GEA/IOP1/273 la profesora recomienda que los alumnos profundicen un poco más sus lecturas con respeto al tema porque en la próxima clase harán tareas. Les pide buscar en otras fuentes y que no se queden solamente en el libro didáctico.
GEA/IOP9/274 La profesora dice que hoy no les dará tiempo de presentar y que además ellos deben estar informados del tema y dice que ellos pueden leer más en el propio libro didáctico o buscar en el internet. Ella añade: _ Deben estar enterados del tema. Busquen en el internet o en otra parte pero hay que ir a fondo en la información.
Gestión de la colaboración
GEA/E1/275 Nuestra planificación... tenemos una planificación que todo mes, todos los profesores se reúnen para debatir, discutir cómo está el aprendizaje del alumno y que metodología él utilizó en su área que yo puedo emplear en la mía. Eso es bueno... porque a veces... estoy trabajando inglés, pero... el profesor de portugués está trabajando y hay un contenido allí que puedo aprovechar, dar continuidad... y para el alumno será más fácil para él aprender.
GEA/E4/276 Generalmente los de lenguas tenemos estos cambios de ideas, cambiamos puntos de vista en donde es colocado la mejor forma de trabajar determinados contenidos. Y con ese trabajo más colectivo es bueno
GEA/E6/277 No. La planificación es aquí misma en esta sala, todos de Lengua Portuguesa nos reunimos con el coordinador...
GEA/E7/278 Eso. Eso. Estamos haciendo eso. Siempre que hay reuniones, juntamos todos los profesores... español, que ahora hay español, y la Lengua Portuguesa. Conversamos... porque el asunto es el mismo... solo la lengua que cambia. Y... cuando hay dificultades conversamos... ver cual alumno está con más dificultades... es eso ahí.
GEA/E9/279 No. Durante los dos años que he trabajado aquí nos juntamos más los profesores de Lengua Portuguesa...
GEA/E11/280 Ese año fue muy poco, pero generalmente lo hacemos. Este año no lo hicimos pero por ejemplo el "Sarau" de poesías, las poesías que ellos hicieron en portugués traducimos al español. El año pasado también juntamos los proyectos de Artes, Portugués y Lengua Española, hicimos una colaboración entre los profesores... cambiamos ideas, pero fue poco, no hay mucha conexión.
GEA/E14/281 La verdad es que este año fallamos un poco.... Tenemos que ser realista. Faltó un poco de esta interacción entre los profesores de... tanto de inglés como de español, que aquí es trabajado, el inglés y el español.
GEA/E14/282 A partir del momento que tú haces un trabajo colectivo, tú ganas conocimientos y va a tener facilidad.... va a ser mejor para pasar para tus alumnos... porque cada uno puede contribuir de alguna manera...
GEA/E15/283 Mira... Generalmente trabajamos de forma colaborativa entre todos. Da igual si es de portugués, español, inglés, historia... siempre involucramos todas las disciplinas en dos, que es portugués y matemáticas. [...] Al inicio del año sentamos todos, el área de lenguaje y códigos, sentamos todas para elaborar el plan de curso. Y... cada quince días elaboramos el plan de clase, la secuencia didáctica, el quincenal... que es horizontal y el vertical... y de ahí siempre estamos colaborando...

GEA/E16/284 Siempre me siento para planear con la profesora de español... Hacemos el mismo proyecto. Ella trabaja su lengua (español), yo trabajo la mía (portugués). Y así... vamos ayudándonos.
GEA/E17/285 Para ver las dificultades y ver donde tenemos que mejorar... si en la lectura, en la escrita.
GEA/E20/286 Pero en el caso de lengua española y de lengua inglesa se trabaja en conjunto solo cuando es así por proyectos. Cuando es por proyectos que trabajando de modo interdisciplinar. Porque para sentar así... es difícil; pero cuando es proyecto sentamos y escribimos un solo proyecto interdisciplinar...
GEA/E21/287 nosotros ocupamos un lado vecino y viene las poesías de allá “las perlas de Acre” (lo dice en español) Y ahí... la profesora de español, en el año pasado... hacíamos mucho esta interacción... del español traducir al portugués. A veces yo pasaba en portugués y ellos traducían al español para ella.
GEA/E22/288 Trabajamos mucho con la cuestión de producciones de texto, de traducciones en la que intentamos envolver las dos disciplinas, el portugués y el inglés. Llega así... pasa una frase, pide la traducción, de ahí cuando corrige la actividad corrige el portugués
GEA/E24/289 Aquí en la escuela nosotros tenemos la planeación que es con los profesores del área. Nosotros estamos siempre reuniéndonos para contribuir uno con el otro y también exponiendo lo que funcionó o no en el aula
GEA/E26/290 No. No lo hice. Mi planeamiento siempre es individual, solo en lengua portuguesa.
GEA/E32/291 No. Generalmente hago sola. Debatimos pero... es solo yo en español. Y con los otros no. Solo cuando es un tema, como el proyecto de la consciencia negra, del medio ambiente, de ahí nos juntamos...pero el mío generalmente es sola... con la coordinadora.
GEA/E36/292 Sí. A inicio de gestión tenemos una reunión... ya de planificación. Y esta planificación consiste en que cada uno de los profesores aporta ideas para la planificación que se va a llevar a cabo durante todo el año.
GEA/GFP1/293 Trabajo con ellos desde 2013 y creo que falta esta relación con lengua inglesa y español. Creo que falta trabajarnos esta relación de las lenguas, este estudio relacionando un poco también. Creo que falta que reunamos y trabajar esta cuestión. Siento esta falta. Porque trabajo la Lengua Portuguesa un poco aislada
GEA/GFP1/294 Tengo que decir [...] Me gustaría trabajar con los de español, inglés. Si él está trabajando una música en inglés porque no puedo trabajar esta misma música en portugués y hacemos esta relación, interacción, ¿no lo es? Que creo que sería más interesante nuestro trabajo.
GEA/GFP3/295 Y ahora veo que tengo una misión aun más difícil, a veces tengo que pedir ayuda a mis compañeros... porque tengo que estar a par del asunto también.
CORPUS DOCUMENTAL
DIMENSIÓN CONOCIMIENTOS (DCN)
Conocimiento del mundo
DCN/1 aspectos de natureza sociopolítica relacionados à aprendizagem de Língua Espanhola
DCN/2 o papel hegemônico que algumas Línguas desempenham em determinado momento histórico
DCN/3 aspectos da influência política e econômica dos países falantes de Língua Espanhola
DCN/4 oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’
DCN/5 familiarizando-os – desde pequenos e progressivamente - com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos.
DCN/6 favorecer um contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos
DCN/7 Oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
DCN/8 acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
DCN/9 o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas
DCN/10 estudo da história da África e dos africanos, da opressão, resistência e luta dos negros no Brasil, das influências dos negros na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político.
DCN/11 que os alunos aprendam sobre o processo histórico que teve como característica a presença do negro no Brasil, sobre as causas que determinaram – e determinam até hoje – as suas condições de vida e

trabalho, bem como a exclusão social de grande parte da população negra em nosso país.
DCN/12 os alunos tenham acesso aos conteúdos culturais dos povos que se utilizam dessa língua
Conocimiento del otro
DCN/13 acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos.
DCN/14 experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos.
DCN/15 princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos
DCN/16 as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos
DCN/17 aspectos relativos às práticas culturais dos povos que têm a língua estrangeira que ensinamos como língua materna.
DCN/18 acesso a informações, a estilos de vida, à cultura de outros povos.
Conocimiento de sí mismo
DCN/19 ...considerar que a identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal
DCN/20 Não é apenas a pergunta ‘quem sou eu?’ que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também ‘por onde e para onde vou?’
DCN/21 A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo
DCN/22 quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da realidade e do lugar social em que se está inserido.
DCN/23 que os alunos desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico- político
DCN/24 assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
DCN/25 que os alunos aprendam sobre a dimensão e riqueza da contribuição trazida pela cultura e pelo povo africano para a formação da nossa identidade como brasileiros.
Conocimiento lingüístico
DCN/26 conhecendo elementos de organização textual e entendendo a leitura como um processo não linear
DCN/27 utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos textos
DCN/28 acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas
DCN/29 conhecer como um gênero se estrutura e o que faz com que ele seja capaz de atender aos propósitos da comunicação
DCN/30 o estudo de línguas estrangeiras tem uma conotação muito mais ampla do que a aprendizagem de um código através de regras gramaticais e de frases soltas.
DCN/31 não basta tomar o código como objeto de estudo, mas esse estudo deve estar a serviço do engajamento do aprendiz no discurso.
DCN/32 Quando se aprende uma língua, não se aprende apenas um sistema de signos, mas aprende-se que esses signos comportam significados culturais. Assim, aprender uma nova língua significa aprender a interpretar a realidade com outros olhos.
DCN/33 o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma função educativa que extrapola os aspectos meramente linguísticos
DCN/34 Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos
DCN/35 o léxico é um elemento essencial para o uso da língua e que a forma de utilizá-lo revela a intencionalidade dos enunciados produzidos
DCN/36 a linguagem verbal se organiza, também, através de recursos expressivos.
DIMENSIÓN CAPACIDADES (DCP)
Capacidad para gestionar la resolución de conflictos
DCP/1 desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico.
DCP/2 mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos
DCP/3 promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares
DCP/4 expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do

professor e dos colegas.
DCP/5 exercício de discutir diferentes pontos de vista
DCP/6 acolher e considerar as opiniões dos outros,
DCP/7 defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso
DCP/8 Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo
DCP/9 cooperação entre os pares
DCP/10 Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna.
DCP/11 dispositivos deliberativos, se for o caso – como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas consequências.
DCP/12 aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os alunos a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais
DCP/13 diálogo e reflexão-ação são fundamentais
DCP/14 contar com o apoio de um coletivo forte e solidário
Capacidad para sacar provecho del repertorio lingüístico y cultural
DCP/15 Analisar e comparar, em diferentes textos, o tratamento dado à informação.
DCP/16 Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Espanhola
DCP/17 intercâmbio com outras instituições
DCP/18 projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que evidenciem as produções dos alunos e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
DCP/19 interação com o ambiente externo
DCP/20 o código lingüístico carrega signos culturais e que só se aprende uma língua quando se está imerso no “caldeirão cultural” do povo que a usa
DCP/21 aprendemos uma língua na interação com os demais falantes ou escritores dessa língua
DCP/22 participar de situações comunicativas reais
DCP/23 que o aluno aprenda a língua estrangeira fazendo uso dela
DCP/24 criar situações em que os alunos possam interagir, em que a sala de aula seja uma extensão da realidade cotidiana
DCP/25 realizar projetos para fora dos muros da escola consiste em uma iniciativa fundamental porque promove o contato dos alunos com interlocutores variados e possibilita a convivência com realidades culturais diversas, fazendo com que o aluno atue em um contexto social mais amplo
DCP/26 proporcionar uma melhor compreensão e um maior domínio da língua materna
DCP/27 Quanto mais línguas aprendemos, maior possibilidade temos de ampliar nosso repertório
DCP/28 Distinguir as variações lingüísticas: dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia e percepção das implicações de seus usos
DCP/29 análise de aspectos sociais e culturais
DCP/30 Ler obras significativas da literatura espanhola e hispano-americana (versões que não reduzam a obra a algo que ela não é ou textos originais) e socializar (de forma oral ou escrita) a leitura dessas obras.
DCP/31 Produzir texto oral e escrito, se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e de coerência textual.
Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje
DCP/32 interessá-los com propostas desafiadoras e significativas
DCP/33 incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões
DCP/34 mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas idéias têm importância
DCP/35 encorajá-los a darem valor ao que pensam
DCP/36 levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios
DCP/37 domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola
DCP/38 que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.
DCP/39 criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar
DCP/40 que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades
DCP/41 Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos,

identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico
DCP/42 participação dos alunos no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo
DCP/43... que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas...
DCP/44 expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
DCP/45 Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar
DCP/46 atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados – não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal
DCP/47 associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica
DCP/48 favorecer que o aluno ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante.
DCP/49 a aprendizagem deve se constituir em um processo de construção do conhecimento, tendo como base o conhecimento prévio do aluno.
DCP/50 há um dado que não pode ser desprezado: que o aluno sabe. É a partir do conhecimento atual do aluno que o professor encaminha as atividades, a fim de que este aluno amplie esse conhecimento.
DCP/51 usar uma língua estrangeira para se comunicar se constitui em uma necessidade nos dias de hoje. Não só porque existe uma expectativa social estimulada pelo crescimento dos intercâmbios culturais e pela circulação de informações e conhecimentos, mas também pelas razões educativas que o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua estrangeira promove.
DCP/52 A possibilidade de usar uma língua estrangeira para se comunicar se constitui em uma necessidade nos dias de hoje. Não só porque existe uma expectativa social estimulada pelo crescimento dos intercâmbios culturais e pela circulação de informações e conhecimentos, mas também pelas razões educativas que o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua estrangeira promove.
DIMENSIÓN ACTITUDES (DAC)
Predisposición favorable hacia otras culturas
DAC/1 potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento
DAC/2 Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz
DAC/3 Favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.
DAC/4 Criar oportunidades para que os alunos conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país
DAC/5 Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e ‘ganhem a rua’
DAC/6 desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias em relação não apenas aos negros, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características.
DAC/7 desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça e no repúdio a qualquer forma de discriminação.
DAC/8 favorecer a tolerância e o respeito com relação a outras formas de atuar e pensar o mundo.
DAC/9 aprender uma língua estrangeira, além de viabilizar a comunicação entre os homens, ainda se constitui em uma oportunidade de tematização das diferenças culturais e de convivência com a diversidade.
DAC/10 se desenha a construção de um olhar mais sensível para as coisas do mundo e para outras pessoas
Predisposición favorable hacia la interacción
DAC/11 que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos
DAC/12 que o aluno se engaje no discurso, na medida em que isso só é possível se ele estiver exposto às práticas de linguagem
DAC/13 consideram seus interlocutores, todo o conhecimento que tem deles, a posição que ocupam socialmente, o momento histórico em que estão inseridos, a bagagem cultural que trazem, de modo que a

comunicação vai se dando à medida que os interlocutores vão construindo um campo de conhecimento comum.

DAC/14 a convivência com realidades culturais diversas, fazendo com que o aluno atue em um contexto social mais amplo e, ao mesmo tempo, construa ou exercite valores como a tolerância e o respeito à diferença.

Predisposición favorable hacia el aprendizaje de lenguas y culturas

DAC/15 confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante

DAC/16 respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho

DAC/17 desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem