

La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales

Juliana Azevedo Gomes

La inmigración brasileña es un fenómeno potenciado en la década de 80. Actualmente hay más de 3.000.000 de brasileños residiendo en el extranjero y España es el tercer país europeo de acogida de este público. Los hijos de estos inmigrantes, nacidos en España, solo tienen la oportunidad de aprender la lengua y cultura de sus padres en el ámbito familiar o en contextos de educación no formal, puesto que en este territorio no existen escuelas que enseñen la lengua portuguesa. Este artículo describe el trabajo de enseñanza del portugués como lengua de herencia (POLH) a hijos de brasileños en una Asociación situada en Barcelona, España, a partir de las concepciones familiares a respecto de la importancia y status de esa lengua y de las actitudes lingüísticas de los hablantes de herencia. Este estudio de caso es parte de una tesis doctoral sobre la didáctica de POLH en un contexto de lenguas hermanas, concretamente el portugués, el español y el catalán.

Palabras claves: inmigración, lengua de herencia, lengua portuguesa, didáctica del portugués como lengua de herencia.

Portuguese as a heritage language in Spain: towards a specific didactics for non-formal contexts. Brazilian immigration is a phenomena enhanced in the 80's. Nowadays, there are over 3,000,000 Brazilian citizens living abroad and Spain is the third most common destination of this group. The children of these immigrants born in Spain only have the opportunity to learn their parent's language and culture on the family environment, since there are no schools that teach Brazilian Portuguese in this territory. This article describes the work of teaching Portuguese as a heritage language (POLH) for children of Brazilians in an Association situated in Barcelona, Spain, in the light of family conceptions and language attitudes of heritage speakers.

This research is part of a doctoral study about the didactic of Portuguese as a heritage language in a context of romance languages, precisely Portuguese, Spanish and Catalan.

Keywords: immigration, heritage language, Portuguese, didactic of Portuguese as a heritage language.

“La lengua no es solo un instrumento de comunicación, sino que además, es un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo”
(Unesco 2003: 16).

1. Introducción

El hecho de pertenecer a más de una cultura y tener la posibilidad de ser competente en más de un idioma representa una riqueza. Los descendientes de inmigrantes, nacidos en el país de residencia reciben, por herencia, un bagaje lingüístico y cultural heterogéneo.

Al convivir con la diversidad cultural desde una edad temprana, se fortalece la capacidad de apreciar y respetar diferentes culturas y, por consiguiente, promover un mundo con fronteras menos rígidas. Por tanto, la enseñanza de una lengua y cultura de herencia es un derecho de los hijos de inmigrantes y un medio legítimo para perpetuar los elementos de una historia viva. Además, la lengua de herencia contribuye al mantenimiento del vínculo afectivo que supera la distancia y fortifica las relaciones con las generaciones familiares, además de proporcionar conocimientos lingüísticos y culturales que pueden ser utilizados en un futuro personal y profesional.

Aunque la enseñanza de la lengua de herencia haya sido tratada en el ámbito académico a partir de los años 70, en Canadá, cada país tiene su propia historia de emigración y mantenimiento de su lengua y cultura en las diásporas. Este estudio trata de la inmigración brasileña y de las acciones llevadas a cabo para la manutención del portugués como lengua de herencia (POLH) a sus descendientes en España. Puesto que no existe ninguna escuela formal de enseñanza de lengua portuguesa en este territorio, la alternativa que tienen las familias es organizarse en una modalidad no formal de enseñanza, para realizar esta labor.

Por lo que respecta a la didáctica adoptada para la enseñanza de lengua y cultura de herencia, es conveniente resaltar que todavía no existe un modelo curricular específico en el que se puedan apoyar los profesores para desarrollar su tarea pedagógica, lo que no descalifica el trabajo desplegado hasta ahora. Además, es necesario tener en cuenta la diversi-

dad con relación al origen, a la lengua mayoritaria, a la competencia comunicativa del hablante, al vínculo familiar con Brasil, etc, que con cuestiones que dificultan la estandarización de las directrices didácticas. Por tanto, en esta modalidad de enseñanza, son los trabajos de investigación *in locus* y las especificidades de cada contexto donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, que podrán orientar los procedimientos de instrucción de la lengua y cultura de herencia.

Utilizando los presupuestos teóricos básicos y las teorías relativas a la enseñanza de lenguas de herencia, este artículo describe un diagnóstico previo sobre las concepciones familiares y actitudes lingüísticas de padres e hijos sobre el POLH. El estudio se realizó en una asociación brasileña situada en Barcelona, Cataluña con el objetivo de establecer las bases para la enseñanza de POLH en grupos semejantes, considerando que es un contexto en que lenguas hermanas, el portugués, el castellano y el catalán están en contacto.

2. Referencial teórico

2.1. Lengua, cultura e identidad

El concepto de identidad siempre estuvo vinculado a algunos rasgos físicos o socioculturales que caracterizan un sujeto. En otras palabras, su definición siempre ha sido relacionada al origen, género, opción sexual, bagaje histórico y cultural, que la identidad personal se constituye. Silva (2000: 27) resalta que “el reconocimiento de la identidad propia nace de la comparación e identificación de las diferencias con el otro”, por lo que identidad y diferencia son conceptos interdependientes.

Por lo que respecta a los estudios sobre la identidad en el contexto de la inmigración, solamente al final del siglo XX los postmodernistas y posestructuralistas (Hall 2003; McLaren 1995; Silva 2000) intentaron desvelar como se daba la construcción de identidad de individuos que han cruzado fronteras y viven entre su cultura de origen y la cultura del país de residencia. Los estudios postmodernos y posestructuralistas han rechazado la teoría de la construcción lineal de la identidad, alegando que esta está vinculada a conceptos sincretistas, heterogéneos e híbridos, resultado de las adaptaciones y nuevas representaciones que generan los individuos migrantes.

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

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

Coincidiendo con esta línea de pensamiento, se concibe que la lengua y el lenguaje están íntimamente vinculados a una vertiente social. Es a través de las dos que el individuo estructura su pensamiento y su comunicación.

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

A partir de la visión posmoderna representada por Hall (2003), es posible comprender la cultura como un espacio de construcción de significados, donde el sujeto es activo en establecer relaciones entre la lengua y cultura. Para Benedict (1997: 12) “[...] la cultura es una lente a través de la cual el hombre ve el mundo”. La lente en este caso es el componente subjetivo, fruto de las experiencias del sujeto con el contexto.

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

En el caso de la enseñanza de lengua materna en el país de origen, la cultura es transmitida de manera natural, resultado del tejido de relaciones sociales que el aprendiente tratará de construir a lo largo de su desarrollo biológico y social. Para Hall (2003), las culturas nacionales están constituidas de símbolos y representaciones y son un discurso y un camino para la construcción de sentido. En el caso de la enseñanza de lengua y cultura dentro del país de origen, los signos y los códigos lingüísticos y culturales son transmitidos a la vez, puesto que “Los sentidos están en las historias contadas sobre la nación, memorias que conectan su presente con su pasado e imágenes que de ella son construidas” (Hall, 2003: 51).

En un contexto de comunicación exolingüe², el planteamiento para la transmisión de la cultura y enseñanza de la lengua deberá ser distinto al de la lengua materna. Como afirma Thomas y Peterson (2015), cuan-

do una cultura no es familiar, desarrollar una profunda comprensión de una nueva cultura sería como intentar aprender un nuevo idioma con el mismo acento que habla su primera lengua, es decir, un desafío. La lengua y la cultura que pueden ser relevantes en el ámbito familiar, pero que asimismo no son necesariamente experimentadas o sentidas cada día en el país de residencia, han sido denominadas como lengua y cultura de herencia.

2.2. Lengua y cultura de herencia

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

El término herencia está relacionado a su transmisión a los descendientes de los inmigrantes que hablan esta lengua. La lengua de herencia es un idioma de comunicación relacionada con un contexto sociocultural familiar, que ayuda a estructurar el pensamiento, los discursos y sus significados. La cultura de herencia, así como la lengua, si no es transmitida por la familia, difícilmente será aprendida, puesto que en la mayoría de los casos, los descendientes de inmigrantes nacieron o llegaron en edad muy temprana al país de residencia y por lo tanto, conviven diariamente con una cultura distinta a la de herencia. Estos descendientes son conocidos originalmente como *heritage speakers* (hablantes de herencia). Esta terminología se presentó inicialmente en Canadá, país con elevado número de inmigrantes y pionero en promover la enseñanza de la lengua y cultura familiar. Tras unos años, fue adoptada también por Estados Unidos y demás países (Cummins 2005), para identificar a los niños que aprendieron un idioma desde su nacimiento, pero tienen otra lengua dominante para el contexto donde viven.

Van Deusen Scholl (2003) defiende que es posible que los hablantes de herencia no se expresen en la lengua familiar, no obstante, poseen un fuerte vínculo afectivo intergeneracional con su origen. Montrul (2013: 168) define a los hablantes de lengua de herencia como: “[...] individuos que han sido expuestos a una lengua de inmigrante o de minoría desde la infancia, quienes además son muy competentes en la lengua mayoritaria que se habla en la comunidad lingüística más extendida”.

Muchos autores se han dedicado a los estudios sobre lengua de herencia (Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013; Carreira 2004; 2016; Fishman y Peyton 2001; Montrul 2015; Polinsky y Kagan 2007; Valdés 2001; VanDeusen-Scholl 2003) entre otros. Este trabajo se apoya en la

definición de Polinsky y Kagan (2007: 369-370), que describen un hablante de herencia como “alguien que ha aprendido una lengua – la lengua de herencia – desde su nacimiento, pero que el idioma dominante puede convertirse en una lengua distinta”.

Además, también considera, al igual que los autores anteriormente mencionados, algunas características comunes a los hablantes de herencia propuestos por Zyzik (2016):

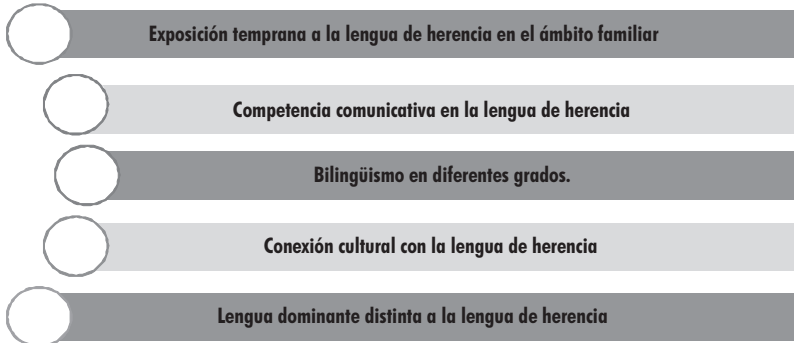


Ilustración 1. *Características comunes a los hablantes de herencia*

Fuente: Adaptado de Zyzik (2016)

Con respecto a la cultura de herencia, Fishman y Peyton (2001) ratifican la relación de interdependencia entre la lengua y cultura, sosteniendo que, en realidad, los hablantes de herencia son sujetos aprendientes de una lengua y cultura significativas para su familia lo que, invariablemente, influye en la construcción de su identidad.

Tan relevante cuanto la transmisión de la lengua de herencia, es conocer las tensiones y relaciones que emergen de estos individuos: su percepción de la realidad, del contacto con la cultura dominante y su cultura de herencia, como distingue el lenguaje estandarizado y el lenguaje de herencia, y cuáles son sus actitudes con relación a esta lengua y cultura. Nesteruk (2010) asevera que mientras que para unos la lengua y cultura son motivo de orgullo, para otros puede ser algo vergonzoso.

Por lo tanto, la subjetividad que engloba este tema sitúa este estudio dentro de un paradigma sociolingüístico, ya que como afirma He (2010: 66) “la propia noción de lengua de herencia es sociocultural, dado que es definida en términos del grupo de personas que la hablan”. Además de la lengua, los comportamientos culturales también se presentan de manera diferenciada por niños que viven en una familia de inmigrantes.

Cruz-Ferreira (2006: 291) comparte esta idea opinando que “la práctica de comportamiento diferencial en los ambientes culturales y la coherencia de estos en cada uno de los niños, refuerza el sentido de

comunidad que es el sello de una herencia cultural”. En el caso de los hijos de inmigrantes, los referentes simbólicos relacionados a la identidad del país de origen se constituyen de manera distinta a los de sus ascendientes. Los hijos de inmigrantes que emigraron en edad temprana o nacieron en el país de residencia poseen una lengua y cultura de origen en virtud de sus familiares, empero, crecen en una sociedad distinta. Eso significa que la conservación de los referentes de origen es realizada por los familiares y no por el entorno.

Como resalta Juliano (1994: 95), “la experiencia común con sus conacionales se limita a un discurso compartido y aprendido”. Así, habrá una carencia de las experiencias vitales a partir de las cuales se les asigna significado. De esta manera, la construcción de una identidad colectiva relacionada al país de origen de los ascendientes no es un proceso natural. Mientras que el sujeto forma su identidad a partir de la interacción con la sociedad y, los hijos de inmigrantes crecen dentro de una sociedad distinta a la de sus familiares, su identidad será, por defecto, híbrida y compleja.

Por lo tanto, aunque los hijos de inmigrantes crezcan estableciendo redes sociales de sus ascendientes, Maalouf (1999: 123) manifiesta que “todos estamos infinitamente más cerca de nuestros contemporáneos que de nuestros antepasados”. Eso significa que para que el proceso de construcción de la identidad cultural colectiva suceda con poca o ninguna vivencia en la sociedad de origen familiar, será necesario promover el máximo de contacto con el sistema de representaciones relativos a la lengua y cultura de sus progenitores y consideramos que ese sistema de representaciones es transmitido en primer lugar, por medio del lenguaje. Flores y Melo-Pfeifer (2014) ratifican que el concepto de lengua de herencia todavía es un campo reciente de investigación, de compleja definición, sobre todo si consideramos la diversidad de conceptos para designar la relación de los sujetos con la lengua, acercándose algunas veces a lo que por convención se nombra de lengua materna (LM) o lengua extranjera (LE). Sobre la transmisión de la lengua y cultura de herencia, Carreira (2016) defiende que la lengua y cultura de herencia pueden ser aprendidas en tres contextos: clases de lengua de herencia, clases mixtas con hablantes de lengua extranjera y algunas opciones personalizadas, tales como estudios independientes y tutorías particulares. Sin embargo, el primer y principal contacto será dado en el medio familiar.

Dadas las características de los hablantes de herencia y el contexto complejo que se configura para el aprendizaje de la lengua y cultura de herencia, Montrul (2015) define algunos factores que influyen en las características lingüísticas de los hablantes de herencia y que, por lo tanto, deben ser considerados a la hora de planificar la enseñanza. Son ellos, los factores sociopolíticos, las prácticas lingüísticas relacionadas

con el input y el uso de la lengua de herencia, la competencia comunicativa y algunas características lingüísticas propias, derivadas de la interacción con otros contextos lingüísticos.

Además de las necesidades lingüísticas, otro aspecto importante comprobado en los estudios anteriores de Montrul (2012) es que los hablantes de herencia necesitan de una motivación extra para avanzar en el aprendizaje de la lengua de herencia, puesto que no necesariamente la lengua de herencia es una lengua de prestigio en la sociedad en que vive.

2.3. La inmigración brasileña en España y el portugués como lengua de herencia en Cataluña

Los brasileños empiezan oficialmente su jornada migratoria en las últimas décadas del siglo XX. Hasta la década de 1960, Brasil era un país de acogida de un gran contingente de europeos y asiáticos. No obstante, a partir de la década de ochenta, comienza a sufrir un cambio de perspectiva. Esta década es conocida por economistas de Latinoamérica como la década perdida. Solé, Cavalcanti y Parella (2011) apuntan como principales causas las sucesivas crisis económicas, las omnipresentes migraciones afectivas y la pérdida de poder adquisitivo de las clases medias como factor determinante de la emigración brasileña.

Un agravamiento de la desigualdad social, de la pobreza, una inflación desenfadada y el aumento del desempleo, hicieron con que los brasileños comenzaran a ver en otros países extranjeros, primeramente los Estados Unidos, como una alternativa para mantener resguardados los recursos amenazados por las frecuentes crisis económicas en Brasil y, en segundo lugar, la opción sería el continente asiático y el europeo. A partir de esta situación, Brasil empieza a ser exportador de mano de obra, en una corriente que ha provocado la emigración de más de tres millones de brasileños.

Póvoa Neto (2006), destaca como principales zonas demográficas de residencia, Estados Unidos, Japón, Portugal, Reino Unido y España. Estados Unidos todavía sigue siendo el país que recibe el mayor número de brasileños. La emigración hacia el continente europeo ocurre por otras variables. Una de las principales ventajas de emigrar hacia el continente europeo, es que muchos brasileños poseen doble nacionalidad, en virtud de que sus familiares hayan inmigrado a Brasil en el siglo XIX y XX. De acuerdo con el documento *Brasileiros no Mundo* (2016) España es el tercer principal país de acogida a los brasileños.

Según el informe del Instituto Nacional de Estadística de España (2017), actualmente hay 75.880 residentes brasileños empadronados en España. Esto no incluye los brasileños que poseen doble nacionalidad. Los brasileños están distribuidos por algunas regiones específicas:

Cataluña concentra el mayor contingente, con 22% de la población. Madrid es la segunda, con 17%, seguida de Andalucía (10%) y Galicia (9%). Entre el total de brasileños, se destaca la presencia mayoritaria de las mujeres, con un total de 67% de la población. Tampoco se puede ignorar un posible número de extranjeros brasileños que viven en España, en situación irregular. De acuerdo con Solé, Cavalcanti y Parella (2011: 61), “hay una elevada proporción de inmigrantes que se empadrona en su municipio de residencia básicamente para poder recibir asistencia médica y/o acceso a los servicios educativos”, pero, no tienen su permanencia legalizada. Cataluña y, especialmente su capital, Barcelona, es históricamente un contexto plural, donde distintas y complejas realidades se encuentran y se cruzan. La principal razón es el expresivo contingente de inmigrantes que se ha establecido en esta región. Cataluña es la comunidad autónoma con mayor número de extranjeros residentes. El último informe sobre los extranjeros residentes en España (2017), registran 5.131.591 de inmigrantes con documento de residencia en vigor.

Estos inmigrantes que vienen de todos los continentes, promueven un contacto permanente entre sus distintas lenguas y culturas que configuran un ambiente cultural y lingüísticamente rico, y al mismo tiempo, complejo, ya que las personas no vienen solas, sino que traen consigo todo su bagaje, que inevitablemente influirá en el ambiente. Cataluña no posee actualmente ninguna escuela bilingüe con enseñanza formal de la lengua portuguesa, de manera que los hijos de brasileños que frecuentan las escuelas públicas son educados dentro del sistema educativo catalán. Este sistema, actualizado en la década de 80, promueve el catalán como lengua oficial. Eso significa que los alumnos aprenden el catalán, el castellano y como lengua extranjera, mayoritariamente, el inglés. El portugués sería la cuarta lengua en una escala de aprendizaje espontáneo, si no hay otras lenguas familiares. El hecho de que muchas parejas sean mixtas, es decir, proceden de países distintos, impide el protagonismo del portugués inclusive en el ámbito familiar, ya que los padres tendrán que negociar los usos lingüísticos dentro de casa. Todo este escenario conforma un reto laborioso: ¿Qué hacer para que los niños conozcan la cultura brasileña y aprendan la lengua portuguesa en un contexto exolingüe?

Aunque las familias manifiesten interés por que sus hijos hablen su lengua y conozcan su cultura, el proceso de transmisión del (POLH) es claramente deficiente dado la falta de escuelas regulares y necesita aportes pedagógicos para su progreso. El POLH es definido por Moroni y Gomes (2015: 24) como “[...] a língua através da qual se transmite não só uma proficiência linguística, mas um legado cultural de brasilidade”.

Su historia oficial en Cataluña empieza en el año en 2010, cuando un grupo de familias de la comunidad brasileña que vive en Barcelona deci-

de organizar encuentros semanales para enseñar portugués y la cultura de herencia a sus hijos, además de promover fiestas típicas del país de origen destinadas tanto a la comunidad brasileña, como a la comunidad local. El objetivo principal era no solo promover la cultura brasileña entre sus descendientes, sino también a toda la sociedad del país de acogida.

La *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* (APBC), es una organización sin fines lucrativos que inició sus actividades con cuatro familias y, seis años después, en el momento de realización de este estudio, cuenta con 60 familias y realiza sus actividades en un centro cívico en la ciudad de Barcelona.

Los grupos son organizados por edad y competencia comunicativa. En ocasión de esta investigación, la APBC tenía 66 alumnos entre 2 (dos) y 12 (doce) años, divididos en cuatro grupos. Las clases, de 2 horas semanales, sirven como un apoyo a las familias, no obstante, como único recurso pedagógico, no son suficientes para contemplar el objetivo de la enseñanza formal de la lengua y de la cultura portuguesa de variante brasileña. Por esta razón este estudio también considera las familias como educadoras y carentes de directrices teóricas para su papel de transmisor de lengua y cultura.

Las clases son ministradas por profesores brasileños, licenciados en comunicación, filología o pedagogía y con cursos de formación en POLH. Pese a que todavía no existe un currículo consolidado para la enseñanza de una lengua de herencia, actualmente las educadoras trabajan con un enfoque que se aproxima al del *Content-based Language Teaching Approach* (Aprendizaje basada en contenidos) (Stoller 2002), un método centrado en el desarrollo de proyectos pedagógicos temáticos y contextualizados, que aborda los componentes afectivos y motivacionales.

Los proyectos son elegidos de acuerdo con la necesidad sentida por las educadoras o debido a alguna fecha o evento cultural importante, como es el caso de 2016, con las Olimpíadas de Rio de Janeiro, en Brasil. La evaluación es formativa (Popham 2003) es decir, se busca conocer las necesidades de aprendizaje de los alumnos para realizar adaptaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje y, en el caso de la APBC, se realiza anualmente.

Un aspecto valorado en el contexto de la APBC es la semejanza entre las lenguas mayoritarias, castellano y catalán y la lengua de herencia, el portugués. Se considera que la semejanza entre las lenguas es un aspecto que influye directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de POLH.

La proximidad histórica entre el catalán, el español y el portugués se manifiesta en sus estructuras lingüísticas que presentan rasgos muy semejantes en los ámbitos: fonético-fonológico, ortográfico, léxico semántico y morfosintáctico. Asimismo, Coromines (1972) destaca que

si bien estas tres lenguas presentan particularidades comunes, el catalán y el portugués son las más cercanas. Con el contexto sociolingüístico definido, el próximo paso es considerar los demás factores descritos por Montrul (2015) para concretar las bases de la sistematización de la enseñanza de POLH.

3. Diseño metodológico

Este estudio tiene por objetivo ofrecer procedimientos didácticos para los profesores de POLH que actúan en contextos de lenguas hermanas en contacto en un entorno extraescolar. Para ello, se consideró necesario analizar, en primer lugar, las prácticas lingüísticas relacionadas al input y al uso de la lengua de herencia en un grupo. Este factor, definido por Montrul (2015) es el punto de partida para la planificación didáctica en un grupo específico.

Este artículo es parte de un extenso trabajo de investigación que presenta un enfoque cualitativo que tiene sus raíces en la corriente fenomenológica. Se busca participar de una construcción social, interpretando y dando sentido a un fenómeno, en consonancia con los significados que los sujetos participantes del estudio le conceden. El estudio cualitativo coloca al investigador en un papel de consciencia y reflexión constante con relación a su trabajo de investigación, en función de su vínculo con el contexto y la relación entre la investigación y la teoría que se generará de ella.

Según Van Manen (2003), la fenomenología lo que pretende es obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de las experiencias cotidianas.

Así, el estudio se centra en la interpretación de este fenómeno específico y se considera este grupo de padres y alumnos como un elemento facilitador de la búsqueda de respuestas a los interrogantes de la investigación. Por este motivo, este es un estudio de caso instrumental. Stake (2010) afirma que este tipo de estudio de caso permite ir más allá de la comprensión, en consonancia con los objetivos de este estudio que, más que describir, persigue proporcionar pautas para la enseñanza de POLH en contextos semejantes al de esta investigación.

Se considera como contexto extraescolar aquel en el que se ofrecen acciones educativas-recreativas diferentes a las de la escuela regular. El estudio se desarrolló con un grupo de alumnos y sus padres en una asociación brasileña en la ciudad de Barcelona (APBC), que imparte clases semanales de POLH a los descendientes de brasileños.

El estudio de caso es un enfoque metodológico que incluye un análisis sistemático basado en varias fuentes de datos y en una descripción

densa de una realidad específica (La Torre et al 2003; Sandín 2003; Stake 2010).

Para el análisis sistemático, se estableció como criterios de selección:

- Poseer ascendencia directa brasileña, proveniente del padre o de la madre.
- Haber nacido o vivir en Cataluña (España) desde una edad muy temprana.
- Participar de las clases semanales de POLH y actividades culturales promovidas por la *Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha* (APBC).
- Tener entre 5 (cinco) y 7 (siete) años, en fase de desarrollo de las competencia lectora y escrita en el momento del estudio de campo.

De esta manera se seleccionaron 4 niños, 5 niñas y sus familiares brasileños.

Para analizar las prácticas lingüísticas relacionadas con el input y el uso de la lengua de herencia en este grupo, se consideró necesario contrastar tanto la información proveniente del alumnado, como también las concepciones y actitudes familiares sobre esta lengua y cultura.

Instrumento	Contexto/participantes	Datos a recoger
Observación participante en clase con grabación y transcripción de audio.	- Clase / alumnado	- Actitud lingüística del alumnado - Vínculo afectivo-cultural con Brasil
Entrevista semiestructurada con grabación y transcripción de audio.	- Familiares brasileños de los alumnos.	- Las concepciones que poseen sobre la transmisión de la lengua y cultura brasileña y cómo se desarrolló este proceso en el ámbito familiar. - Las políticas lingüísticas familiares, relacionadas con el uso de la lengua en casa y la actitud de los familiares con relación al POLH. - La relación con la APBC y sus expectativas con respecto a su trabajo pedagógico. - Las proyecciones que tienen acerca de la enseñanza del POLH para sus hijos.

Tabla 1. Organización de la recogida de datos

Tanto la observación participante, como las entrevistas semiestructuradas han sido grabadas en audio y posteriormente transcritas en documento *Word*.

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

Al conocer los puntos de vista de las familias participantes, fue posible comprender las actitudes, necesidades didácticas y expectativas familiares acerca de la enseñanza del POLH, a sus hijos en el ambiente familiar. Para el análisis de los datos se utilizó el software Atlas-ti, versión 7.0, que permitió elaborar un análisis del discurso de acuerdo con los datos relevantes para el estudio. Se han escogido como códigos de análisis: OC para la Observación de clase y ENT para las Entrevistas.

En un primer momento, se utilizaron algunas categorías de investigación, que posteriormente fueron transformadas en meta categorías para facilitar el análisis de datos final.

Categoría	Meta categoría
Creencias familiares sobre la transmisión del POLH	A. Concepciones y políticas lingüísticas familiares sobre el POLH
Actitud pareja no brasileña	
Estrategias de transmisión del POLH	
Dificultades en la transmisión del POLH	
Expectativas familiares sobre el trabajo de la APBC	B. Expectativas de los familiares con relación al POLH y al trabajo de la APBC
Actitud lingüística del alumnado	C. El conocimiento lingüístico cultural y las actitudes de los hablantes de herencia
Conocimiento en POLH del alumnado	
Vínculo afectivo-cultural con Brasil	

Tabla 2. *Categorías y metacategorías de análisis*

4. Resultados

A. Concepciones y políticas lingüísticas familiares sobre el POLH

A pesar de que no siempre las políticas lingüísticas son conscientes (McCarty 2011), en su totalidad, la mayoría de las familias afirman utilizar la dinámica *One Parent, one language*, es decir, que cada progenitor se comunique en una lengua distinta con su hijo (Döpke 1988 1992).

ENT. 11:3

PT: E desde pequeninhas, elas sabem, eu não sei por que, se estabeleceu uma conexão, elas sabem que pra falar comigo, elas tem que falar outro idioma.

(E desde muy pequeñas, ellas saben... no sé por qué, se estableció una conexión, ellas saben que para hablar conmigo, tienen que hablar otro idioma.)

ENT. 12:7

PT: Claro, eu sempre falo português, minha esposa sempre fala espanhol, e elas falam de acordo a quem estão se dirigindo, então comigo em português, castelhano com a mãe e catalão com quem fala catalão.

(Claro, yo siempre hablo portugués, mi esposa siempre habla en castellano y las niñas hablan de acuerdo a quien se están dirigiendo, así que conmigo en portugués, castellano con su madre y catalán si están con personas que hablan en catalán.)

Los familiares consideran que esta división facilita la organización mental y lingüística de los niños y favorece la manutención de un ambiente familiar bi o trilingüe, por lo que se puede considerar que sí, estas familias poseen una política lingüística delineada, en consonancia con Spolsky (2012), que defiende que la planificación es parte de las políticas lingüísticas.

Dado que los familiares de los participantes constituyen parejas mixtas, es decir, familiar brasileño y familiar no brasileño, nos pareció relevante conocer la actitud del familiar no brasileño sobre la decisión de su pareja de transmitir la lengua portuguesa a sus hijos. Los resultados auxiliaron en el análisis del valor atribuido a la lengua portuguesa en el ámbito familiar.

Gran parte de las familias relata haber sentido apoyo de su pareja no brasileña en la decisión de optar por la lengua portuguesa para establecer la comunicación con sus hijos, como se denota en las respuestas de los familiares:

ENT. 11:5

PT: A atitude dela sempre foi e ainda é espetacular nesse sentido, ela também faz questão que elas aprendam, também não é só uma

questão minha, eu acho que ela como mãe também se sente orgulhosa, realizada em saber que as filhas dela pertencem a outra cultura, compartilham outra cultura, falam outro idioma.

(Su actitud siempre fue y sigue siendo espectacular en este sentido, ella también hace hincapié para que las niñas aprendan el portugués, así que no es una cosa solamente mía, creo que como madre, ella se siente orgullosa al ver que sus hijas pertenecen a otra cultura, comparten otra cultura y además, hablan otro idioma.)

ENT. 9:5

PT: Não, foi super natural, super tranquilo, porque ele também tem um interesse por línguas, por idiomas, desde que a gente se conheceu, ele começou a aprender a falar português, e fala super bem, escreve super bem, hoje é tradutor do português pro castelhano, então assim, não era uma questão pra ele tipo meu filho vai falar uma língua diferente da minha porque ainda mais que nós morávamos aqui, ele tava em grandes vantagens em relação ao português ao uso do castelhano.

(Fue super natural, super tranquilo, porque él también tiene un interés por lenguas, por idiomas. Desde que nos conocimos, él empezó a hablar portugués y lo habla super bien, escribe súper bien, hoy es traductor de portugués para el castellano, así que para él no era un problema que su hijo hablara una lengua distinta.)

Aunque se relate que los códigos lingüísticos se han ido estableciendo en el ámbito familiar sin problemas, se menciona también una pérdida progresiva de la lengua de herencia cuando se establece el contacto de lenguas en que coexisten con otros idiomas, como en la escuela, por ejemplo:

ENT. 10:5

PT: No início, claro, eu falava mais ou menos português, o pai espanhol, ela respondia nos dois idiomas. O problema foi quando ela começou a ir na guarderária, porque aí começou a me responder em espanhol e em catalão, eu percebi que ela simplesmente já não falava português.

(A principio, claro, yo le hablaba más o menos en portugués, el padre le hablaba en español, ella nos contestaba en los dos idiomas. El problema fue cuando empezó la guardería, porque poco a poco

ella empezó a hablarlo todo en castellano y catalán y cuando me di cuenta, ella ya no hablaba nada en portugués.)

La situación que comentan los familiares es considerada típica de acuerdo con los estudios de Montrul (2012), la cual afirma que a partir de la segunda infancia, en cuanto se refuerzan otros contextos de interacción en ámbitos distintos al escolar, la lengua de herencia sufre una progresiva pérdida de protagonismo en relación a las lenguas habladas en el país de residencia.

B. Expectativas de familiares con relación al POLH y al trabajo de la APBC

Por lo que respecta a la transmisión y la manutención de una lengua y cultura de herencia, la familia es la que tiene el papel protagonista en dicha labor, puesto que la conexión existente entre lengua, cultura e individuo es fruto del origen y del vínculo familiar (Spolsky 2009). Por esta razón, toda y cualquier enseñanza de lengua de herencia nace del deseo y expectativa de la familia de origen extranjera de que sus descendientes sean capaces de comprender y comunicarse en el idioma materno.

Con respecto a las expectativas relacionadas con el trabajo de la Asociación de Padres de Brasileños en Cataluña (APBC), la totalidad de los familiares de los participantes relata que su propósito al llevar los hijos a las clases de portugués de la APBC es ofrecer otro espacio en el cual se hable y, especialmente, se valoren la lengua y la cultura de Brasil:

ENT. 9:20

PT: Ela não tá lá sozinha, tipo com outro amiguinho e ninguém vai nessa aula, não, hoje os grupos da Apbc tão cheios, claro, pode ser que um dia tenha menos crianças, mas ela não vai estar lá sozinha, sentindo que aquilo ali não interessa pra ninguém, a única criança que chato que tem que ir e fazer aquilo lá...não, tem um monte de criança que tá indo lá fazer aquilo né.

(Ella no está allá sola, con un u otro amigo. Hoy los grupos de la Apbc están repletos de niños, claro, puede que un día haya menos niños, pero ella no estará sola, sintiendo que aquello a nadie le interesa, no es así, hay un montón de niños que tienen una historia familiar semejante y que estarán allí haciendo lo mismo que ella.)

ENT. 12:14

PT: Mais gente, mais gente usando a língua...não ter o efeito ilha, o efeito..língua estranha que fala o pai, uma língua normal.

(Más gente, más gente utilizando esta lengua. Evitar el efecto isla, esta lengua rara que el papá habla, entender el portugués como una lengua normal.)

ENT. 13:22

*PT: Acho que realmente ela só começou a falar mesmo depois que começou a participar das aulas. Eu percebi muita diferença; Ela gostava da aulinha, queria se integrar, então toda aquela língua que ela conhecia só de ouvir, começou literalmente a sair, *risos.*

(Creo que ella solo empezó a hablar de verdad el portugués cuando comenzó a participar de las clases. Yo percibí este cambio. A ella le gustaba la clase, quería integrarse, hablar con la profesora que solo hablaba en portugués, así que aquella lengua que ella solamente escuchaba, empezó literalmente a “salir”, [risas].)

Así, se entiende que uno de los principales propósitos de que sus hijos participen de este tipo de actividad es la convivencia con otros niños que tengan bagaje cultural y lingüístico similar, en un lugar en el que la lengua y cultura brasileña sean tan valoradas como las lenguas y culturas del país de residencia (Fishman 1991), como español y el catalán en Cataluña, en este caso.

C. El conocimiento lingüístico cultural y las actitudes lingüísticas de los hablantes de herencia

En primer lugar, respecto a las características lingüísticas, se ha percibido que, conforme los estudios previos sobre los hablantes de herencia (Cummins 2005; Polinsky y Kagan 2007), todos los participantes aprendieron el portugués desde su nacimiento, aunque con distintos niveles de *input*. También se puede afirmar que los niños poseen todas las características citadas por Zyzik (2016) con relación a los hablantes de herencia, con la excepción del bilingüismo en diferentes grados, dado que en este contexto todos los HH son mínimamente trilingües.

Sobre las preferencias y usos lingüísticos de los niños, se identificó dos situaciones distintas: 3 niños del grupo prefieren comunicarse en catalán. Según sus padres, esta situación se conforma en función del tiempo en que pasan en la escuela hablando este idioma. De estos 3 alumnos, 2 poseen el padre y la madre extranjera de origen catalán. 5 niños presentan el castellano como su principal lengua de comunicación. En este caso se identificó que estos 5 alumnos tienen padre o madre español, no catalán, es decir, tienen el castellano también como lengua materna y la utilizan en el ámbito familiar y social.

El único niño que se comunica en la clase exclusivamente en portugués y, según su familiar, lo considera su lengua favorita, es el que vivía en Brasil en el momento de su adquisición y desarrollo del lenguaje. De acuerdo con el familiar, la preferencia puede estar relacionada con el dominio de este idioma:

ENT. 9:14

PT: Eu já perguntei pra ela meio brincando, Maria, qual a língua que você mais gosta de falar, português, castelhano, catalão, se você tivesse que escolher só uma...e ela fala que é o português, porque realmente foi a língua que ela começou a falar e se expressar, porque, porque nesse período entre os 2 e 5 cinco, era o período que a gente tava morando no Brasil, então foi a primeira língua que ela dominou de verdade.

(Yo ya le pregunté a ella así bromeando, Maria, ¿qué lengua te gusta más, el portugués, el castellano o el catalán? Si tuvieras que elegir solo una...y ella dice siempre que es el portugués, porque efectivamente fue la lengua en la que ella empezó a expresarse. Cuando ella aprendió a hablar, entre los 2 y 5 años, nosotros estábamos viviendo en Brasil, así que fue la primera lengua que ella dominó de verdad.)

La relación sobre el dominio y preferencia ha sido investigada por Broeder y Mijares (2003) en el contexto de Madrid con el alumnado de origen inmigrante. De acuerdo con estos autores dominio comunicativo y preferencia lingüística están íntimamente enlazados.

ENT. 12:5

PT: Elas naturalmente tendem a falar espanhol, é a língua materna delas eh o espanhol. Português... Elas são trilíngues, catalão, espanhol, português, mas o português é uma língua mais difícil pra elas. Como comigo elas só falam em português, às vezes acabam pedindo tudo pra mãe porque é mais fácil falar espanhol. Então não tem que ficar pensando em como falar em português.

(Ellas naturalmente tienen la tendencia de hablar en español, porque es su lengua materna. El portugués....a ver...ellas son trilingües, hablan en catalán, castellano y portugués, pero es cierto que el portugués es la lengua más difícil para ellas. Como conmigo ellas solo hablan en portugués, a veces las veo pidiendo cosas a la madre, porque es más fácil pedir las en castellano. Si hablan conmigo, tienen que estar siempre pensando en cómo decir las cosas en portugués.)

Fueron detectadas actitudes de resistencia al uso de la lengua portuguesa en clase por parte del alumnado, debido a la dificultad encontrada en la realización de alguna tarea, especialmente las que exigen vocabulario en la lengua portuguesa:

OC. 1:3

Hay resistencia por parte de 3 alumnos, puesto que no se acuerdan de algunas palabras y no quieren parar para pensar, así que eligen reportarse en castellano.

OC. 1:27

Las palabras que salen en el juego es “vaca, vulcão, viento (para referirse a “vento”) y pronto se acaban las opciones. Intento ayudarles, pero siento que se están desanimando con el grado de dificultad de la actividad.

La relación entre *input*, competencia comunicativa y preferencias lingüísticas, es uno de los factores propuestos por Montrul (2015) que ha sido comprobado. Todos los niños participantes que han recibido *inputs* en portugués desde su nacimiento son los que tienen capacidad de no solamente de comprender, sino también de comunicarse en este idioma con diferentes grados de fluidez. El hecho es que la instrucción de la lengua de herencia se realiza especialmente en el ámbito familiar, de acuerdo con Carreira (2014), en clase es necesario tener presente que las estrategias de enseñanza de la lengua de herencia sirven para incrementar y perfeccionar el bagaje lingüístico ya recibido en casa por medio de la adquisición temprana y no partir de los fundamentos lingüísticos básicos como en las clases de lengua extranjera, por ejemplo.

La resistencia de los niños respecto al uso de la lengua portuguesa para comunicarse en las clases de POLH se relaciona con su falta de vocabulario. También se registran actitudes proactivas por parte del alumnado, relacionadas con sus intereses o habilidades personales, como en el ejemplo siguiente:

OC. 1:5

Seis de los nueve alumnos han ido a Brasil a visitar sus familias, de manera que estaban ansiosos por compartir las experiencias vividas allí.

Puesto que el vínculo afectivo y cultural es el punto de partida en la planificación de la enseñanza de una lengua de herencia se consideró esencial desvelar las representaciones de la lengua y cultura de Brasil de los alumnos.

En líneas generales, los familiares destacan los viajes a Brasil, las visitas de amigos brasileños y la convivencia con la familia brasileña en general, tanto por medio de visitas como por medios electrónicos como, por ejemplo, el Skype, apuntados como los principales soportes en la construcción y mantenimiento de los lazos afectivos con Brasil.

En primer lugar, se confirma por medio de las entrevistas, que los niños participantes han estado en Brasil, al menos una vez. Todos los familiares entrevistados admitieron que ninguna estrategia de transmisión utilizada para comunicarse en la lengua de herencia supera un viaje a Brasil y el contacto humano con los familiares. Uno de los padres relata que fue el primer viaje a Brasil que realmente provocó la toma de conciencia de los hijos sobre la importancia de saber hablar portugués en un contexto en el que solo se habla este idioma.

ENT. 12:8

PT: É verdade que também elas começaram a usar o português, usar de verdade depois da primeira viagem que elas fizeram, que aí começaram a usar a língua, com três anos, aí começaram a usar o português. Não sei se não tivéssemos ido ao Brasil se teria funcionado.

(También es verdad que ellas han empezado a utilizar el portugués después de un viaje que hicimos a Brasil, cuando ellas tenían 3 años. La verdad es que no sé...puede que sin este viaje, esto de hablar portugués no habría funcionado.)

El contacto con los familiares a distancia también es un medio encontrado por las familias para fortalecer el vínculo:

ENT. 11:6

PT: Eu tenho a minha família toda ali, então esse nosso laço, só tem uma maneira de a gente ter uma conexão, é o idioma, não tem outra maneira, porque o contato físico não existe, nós não nos vemos, não

nos visitamos, não nos tocamos, não nos abraçamos e se a gente não estabelecer isso não tem nem afinidade, porque elas sabem que a avó Maria existe, mas se elas não falarem com a vó Ana, a vó Ana desaparece ou deixa..não existiu nunca.

(Yo tengo a mi familia allá, así que solo hay una manera de mantener esta conexión y es el idioma. No hay otra manera, porque el contacto físico no existe, nosotros no nos vemos, solo nos visitamos de dos en dos años, no nos abrazamos y si nosotros no establecemos ni un idioma común, pues no habrá afinidad, porque ellas saben que la abuela Ana existe, pero si dejan de hablar con la abuela Ana, pues esta abuela desaparecerá de sus recuerdos.)

Este dato pudo ser confirmado por medio de las notas de campo, a través de los relatos de los niños sobre sus experiencias vividas allá, compartidas en clase. Entre estas experiencias se destacan conocimientos como se hace alusión en las frases de los alumnos:

OC. 1:33

PT: No Brasil não tem roupas de lã, porque lá faz muito calor.

(En Brasil no hay ropas de lana porque allá hace mucho calor.)

OC. 1:34

PT: Sim que tem, porque no Guarujá também faz frio no inverno. Quando fomos no verão aqui, lá fazia frio..

(Sí que hay, porque en Guarujá (ciudad de la provincia de São Paulo) también hace frío en invierno. Cuando fuimos era verano aquí, pero hacía frío allá)

OC. 1:61

Mi abuelo también es de Corinthians, (un club de fútbol brasileño) como mi padre y yo. Cuando vamos a Brasil, mi abuelo, mi padre y yo vamos a ver algún partido, ¡me encanta! Aunque también soy del Barça y me gusta más Messi que Neymar.

OC. 1:62

Yo soy de Madrid como mi padre y en Brasil soy de Santos, como mi madre. Mi tío ya me llevó para ver un partido allí.

De acuerdo con Aguilera (2008) en Ortiz Álvarez (2016), las actitudes lingüísticas se conforman por tres elementos clave: las creencias, la valoración y la conducta de los individuos. En el caso de los hablantes de herencia, hemos observado que la valoración y las creencias de los participantes son en general positivas e íntimamente vinculadas a las actitudes de sus familiares. Para Moreno Fernández (2005: 177), “la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad”.

Respecto a la identidad brasileña, las familias resaltan que sus hijos demuestran su identificación con Brasil, sea por medio de símbolos, como la bandera u otros elementos que puedan estar asociados al país, como también con fotos, con los colores de la bandera o con personajes brasileños conocidos, por ejemplo, jugadores de fútbol que viven en España.

ENT. 11:17

Él siempre demuestra identificarse con Brasil. Cualquier cosa que él perciba que puede estar asociado a Brasil, como los colores, por ejemplo, él siempre lo señala, orgulloso.

ENT. 11:18

Se sienten identificados, ahora con las Olimpiadas ellos querían ver los juegos de Brasil, creo que esto ya no se perderá, yo noto que ellos se sienten bastante brasileños también.

De acuerdo con Hall (2006), la identidad nacional solamente se constituye cuando es representada por un conjunto de significados, culturas y símbolos. Uno de los padres ejemplifica la relación con uno de los símbolos más representativos, la bandera nacional:

ENT. 12:18

Siempre que hay una bandera de Brasil ellas desde lejos ya me dicen, ¡papá, mira, mira la bandera de Brasil!

Una vez presentados y discutidos los resultados de las tres meta categorías de análisis, se ha podido elaborar un panorama de las concepciones y actitudes lingüísticas del alumnado y realizar una aproximación a las directrices didácticas necesarias para la enseñanza de POLH en el contexto no formal y de lenguas romances en contacto.

Estos hablantes de herencia han estado en Brasil al menos una vez y tienen contacto con los familiares que viven allá. Además, viven en un contexto sociolingüístico diverso que les proporciona diferentes experiencias lingüísticas y culturales. La familia es el eje principal de la transmisión de la lengua de herencia y está consciente de su importancia en esta labor. El apoyo del familiar no brasileño es considerado un elemento fundamental en el fomento de la lengua de herencia en el ámbito familiar.

Por lo que respecta a los hablantes de herencia, se ha podido comprobar que poseen vínculos afectivos y culturales con Brasil, que deben ser fomentados en clase a partir de una red simbólica de interpretación del mundo (Mendes 2012) y de sus experiencias personales. Demuestran especial motivación por la expresión oral a través de actividades lúdicas, como por ejemplo, la musicalización (Jennings- Winterle 2015) y presentan una tendencia de uso de las lenguas mayoritarias ante cualquier dificultad de uso del portugués.

Por esta razón, se concluye que es necesario planificar la enseñanza a partir de los conocimientos previos de los alumnos, a fin de mantener la motivación y autoconfianza durante el proceso de aprendizaje, ya que se establecen puentes entre conocimientos adquiridos y conocimientos por adquirir. Esto será especialmente factible puesto que el contexto lingüístico de trabajo es de lenguas próximas.

Las estrategias que exploren la zona de desarrollo próximo (Vygotsky 2009) facilitarán los nuevos aprendizajes en la lengua portuguesa. Tal y como expresa Kagan (2015) en Carreira (2016), los principios didácticos aplicados a través de la dinámica “de – hacia” son los que más contemplan las necesidades de los HH por medio de la retomada y construcción de experiencias significativas de aprendizaje.

5. Conclusiones

A partir de la identificación de las concepciones y prácticas lingüísticas relacionadas con el input y el uso de la lengua de herencia se pudo establecer algunas directrices para el trabajo con hablantes de POLH dentro del contexto de lenguas próximas, como en el caso de Cataluña, en que portugués, catalán y castellano son lenguas en contacto para estos niños.

En primer lugar, aprovechar las semejanzas lingüísticas de este contexto es uno de los aportes didácticos, pues favorece la conexión entre conocimientos previos en las lenguas mayoritarias y la lengua portuguesa. Establecer un puente con los conocimientos existentes no solo favorece el aprendizaje lingüístico sino también fomenta la motivación por el aprendizaje.

No obstante, dada la heterogeneidad de los contextos familiares de los hablantes de herencia, se considera como indispensable la realización de un diagnóstico previo, tanto con respecto a la competencia comunicativa en la lengua portuguesa, como de las concepciones y prácticas lingüísticas en el ámbito familiar.

El diseño didáctico para la enseñanza de la lengua de herencia exige flexibilidad respecto a las estrategias de enseñanza. En clase, es necesario abordar los diferentes ámbitos de la competencia comunicativa y proponer actividades que puedan ser realizadas por alumnos con distintos niveles de dominio lingüístico.

Con respecto al vínculo con la cultura y construcción de una identidad (también) brasileña, se valora como positivo la exploración de las memorias construidas por los niños a través de los viajes efectuados al territorio brasileño de las visitas de los familiares brasileños y las conversaciones concretizadas en este idioma. También se considera fundamental promover el contacto con más contextos de lengua portuguesa, tales como asociaciones, eventos culturales, artísticos o demás interlocutores distintos a los familiares y profesores.

Juliana Azevedo Gomes
Fundación Universitaria Iberoamericana
Paseo García Faria, nº29.
08005 – Barcelona – España
prof.juliana.azevedo@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0192-5323

Recepción: 26/03/2018; Aceptación: 07/07/2018

Notas

- ¹ Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha - www.apbc.cat
- ² De acuerdo con Dabène (1990), es considerado contexto de comunicación exolingüe aquel en el que se enseña una lengua distinta a la lengua mayoritaria.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, Vanderi de Andrade. 2008. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, 37:2. 105-112.
- Ainciburu, María Cecilia. 2007. “La adquisición del léxico en las lenguas afines: El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera” (*Tesis Doctoral*). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Disponible en <<https://goo.gl/gyboZv>>. [Consultado el día 28 de noviembre de 2016].
- Benmamoun, Elabbas, Silvina Montrul, Maria Polinsky. 2013. “Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics”. *Theoretical Linguistics*, 39:3-4. 129-181

- Benedict, Ruth. 1997. *O Crisântemo e a Espada*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Carreira, Maria. 2004. "Seeking explanatory adequacy. A dual approach to understanding the term "heritage language learner." *Heritage Language Journal*, 2:1. 1-25. Disponible en <[https://goo.gl/qY\]svL](https://goo.gl/qY]svL)>. [Consultado el 3 de mayo de 2016].
- Carreira, Maria. 2016. "A General Framework and Supporting Strategies for Teaching Mixed Classes". En *Advances in Spanish as a Heritage Language*, Pascual y Cabo, D. (eds), 159-176. Philadelphia, EEUU: John Benjamins.
- Coromines, Joan. 1972. *El que s' ha de saber de la llengua catalana* (Vol. 1). Palma de Mallorca, España: Moll.
- Cruz-Ferreira, Madalena. 2006. *Three is a crowd? Acquiring Portuguese in a trilingual environment*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 2005. "A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom". *The Modern Language Journal*, 89: 4. 585-592.
- Döpke, Susan. 1988. "The role of parental teaching techniques in bilingual German-English families". *International Journal of the Sociology of Language*, 72. 101-112.
- Döpke, Susan. 1992. *One parent one language: An interactional approach*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Ferreiro, Emilia. 1991. "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano*, Goodman (comp.), 21-35. Buenos Aires, Argentina: Aique. Disponible en <<https://goo.gl/w743Rv>>. [Consultado el 15 de noviembre de 2016].
- Peyton, Joy Kreeft, Donald Ranard y Scott McGinnis. "300-Plus years of heritage language education". En *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice*, Peyton, J, Ranard, D. McGinnis, S. (eds.), 87-97. Disponible en <<https://goo.gl/vEzdV1>>. [Consultado el 01 de abril de 2016].
- Flores, Cristina, y Silvia Melo-Pfeifer. 2014. "O conceito Língua de Herança na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha". *Dominios de Lingu@gem*, 8:3. 16-45.
- Hall, Stuart. 2003. "Introducción: ¿quién necesita identidad?" En *Cuestiones de identidad cultural*, S. Hall y P. Du Gay (comps.), 13-39. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hall, Stuart. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Brasil: DPyA Editora.
- He, Agnes Weiyun. 2010. "The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 30. 66-82.
- Instituto Nacional de Estadística. 2017. "Población extranjera por comunidades y provincias, nacionalidad y sexo". Disponible en Recuperado de <<https://goo.gl/ZpPcVW>>. [Consultado el 22 de febrero de 2018].
- Jennings-Winterle, Felicia. 2015. "A filosofia do começo, meio e fim". En: *Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim*, Jennings-Winterle, F., y Lima-Hernandes, M.C (org.), 18-27. New York, EEUU: Brasil em Mente.
- Juliano, Dolores. 1994. "Un lugar en el mundo: identidad, espacio e inmigración". Documentación Social: *Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 97. 91-100.
- Latorre, Antonio, Delio del Rincón Igea y Justo Arnal. 2003. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.
- Maalouf, Amin. 1999. *Identidades asesinas*. Madrid, España: Alianza.
- McLaren, Peter. 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London, UK: Routledge.
- Mendes, Edleise. 2012. "Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH)". *Platô*, 1, 20-31. Disponible en <<https://goo.gl/r8ouVd>>. [Consultado el 08 de mayo de 2016].
- Montrul, Silvina. 2012. *Is the heritage language like a second language?* EuroSLA Yearbook, 12 :1. 1-29.

- Montrul, Silvina. 2013. "Bilingualism and the Heritage Language Speaker". *The Handbook of bilingualism and multilingualism*, Bhatia, T. y Ritchie, W. (eds.), 168-189. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Montrul, Silvina. 2015. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moreno Fernández, Francisco. 2005. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.
- Moroni, Andreia y Juliana Azevedo Gomes. 2015. "El Português como Lengua de Herencia hoy y el trabajo de la Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha". *Revista de Estudos Brasileños*, 2:2. 21-35. Disponible en <<https://goo.gl/EQ7oyS>>. [Consultado el 10 de febrero de 2018].
- Nesteruk, Olena. 2010. "Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31:3. 271-286.
- Ortiz Alvarez, Maria Luisa. 2016. "O Falante de herança: à procura de sua identidade". En *O mundo do Português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*, Ortiz Alvarez, M.L. y Gonçalves, L. (orgs.), 59-86. Campinas: Pontes.
- Polinsky, Maria y Olga Kagan. 2007. "Heritage languages: In the wild and in the classroom". *Language and Linguistics Compass*, 1:5.368-395.
- Popham, James. 2013. *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea.
- Póvoa Neto, Helion. 2006. "A imagem da imprensa sobre a emigração brasileira". *Estudos Avançados*, 20:57. 25-39.
- Sandín, Maria Paz. 2003. *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Savedra, Monica Maria. 2008. "Línguas majoritárias e minoritárias no Mercosul: a questão de línguas oficiais, línguas de trabalho e línguas de ensino". *Política Linguística na América Latina*, 1. 115-126.
- Savedra, Monica Maria. 2009. "Bilingüismo e bilingüidade: uma nova proposta conceitual". En *Sociolingüística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*, Savedra, MMG y Salgado, A.C. (eds.), 121-140. Rio de Janeiro, Brasil: Letras.
- Silva, Tomás Tadeu. 2000. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Solé, Carlota., Leonardo Cavalcanti y Sonia Parella. 2011. "La inmigración brasileña en la estructura socioeconómica de España". *Documentos del Observatorio Permanente de Inmigración* 27. 9-211. Disponible en <<https://goo.gl/h0tQgI>>. [Consultado el 11 de abril de 2016].
- Spolsky, Bernard. 2009. *Language management*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2012. "Family language policy—the critical domain". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33:1. 3-11.
- Stake, Robert. 2010. *Qualitative research: Studying how things work*. New York, EEUU: Guilford Press.
- Stoller, Fredricka. 2002. "Promoting the acquisition of knowledge in a content base course". En *Content-based instruction in higher education settings*, J. Crandall y D. Kaufman (eds.), 109-123. Alexandria, VA: TESOL.
- Thomas, David y Mark Peterson. 2015. *Cross-cultural management: Essential concepts*. Thousand Oaks, EEUU: Sage.
- Kondo-Brown, Kimi. 2005. "Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners". *The Modern Language Journal*, 89:4. 563-581.
- Kondo-Brown, Kimi. 2005. "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?" *The Modern Language Journal*, 89:3. 410-426.

- Ministerio das Relações Exteriores, Brasil. 2016. Brasileiros residentes no exterior. Disponible en <<https://goo.gl/pEY1Sm>>. [Consultado el 22 de febrero de 2018].
- Observatorio permanente de la inmigración, España. 2017. “Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor”. Gobierno de España- Disponible en <<https://goo.gl/NtMo6Q>>. [Consultado el 22 de febrero de 2018].
- Unesco 2003. “La Educación en un Mundo Plurilingüe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura”. Disponible en <<https://goo.gl/158Eq>>. [Consultado el 15 de abril de 2016].
- Van Deusen-Scholl, Nelleke. (2003). “Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations”. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2:3. 211-230. Disponible en <<https://goo.gl/J2ZoBe>>. [Consultado el 30 de abril de 2016].
- Van Manen, Max. 2003. *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Walnut Creek, EEUU: Left Coast Press.
- Woodward, Kathryn. 2000. “Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual”. En *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Silva, T. T. (org), 7-72. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Zyzik, Eve. 2016. “Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner”. En *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, Fairclough y Beaudrie (eds.), 19-38. Washington, DC: Georgetown University Press.