



Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico

Eréndira Dolores Camarena Ortiz

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Programa de Enseñanza de Lenguas y Literatura
Bienio 2004-2006**

***“Las creencias de los profesores de portugués LE
acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la
lengua en clases de universitarios mexicanos: un
estudio etnográfico”***

Tesis para optar por el título de Doctor

Tesis doctoral presentada por: ERÉNDIRA DOLORES CAMARENA ORTIZ

Bajo la dirección del profesor: DR. JULI PALOU SANGRÀ

Junio de 2009

6.- MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS

En la investigación cualitativa se pone de relieve el hecho de que el análisis profundo del comportamiento y su significado en la interacción social requiere de un minucioso trabajo de campo con participación intensiva de los sujetos, selección y registro cuidadoso de lo que acontece y evidencia documental, a partir del cual se hace una descripción detallada y una reflexión analítica. Con lo que se pretende conocer lo que gente dice y hace; y lo que dice que hace (Flick, 2002).

Para Bisquerra (1988: 261) la recogida de datos en esta metodología tiene el principio general de la intuición, emprendiendo la investigación sin expectativas conceptuales *a priori*, lo cual permitirá llegar a una comprensión interpretativa del fenómeno. Los proyectos etnográficos por su naturaleza son flexibles, los problemas no se especifican previamente y el investigador se ciñe a las circunstancias particulares. La teoría se fundamenta en el material obtenido y la pesquisa puede cambiar de rumbo a lo largo de la investigación (Measor y Woods, 1991: 59-50). Una buena preparación en este tipo de investigaciones consiste en ejercitarse en estudios antropología o sociología.

Para M. Cambra (2003:17) el enfoque etnográfico genera datos, pues no parte de datos manipulados, ni de hipótesis *a priori*. La recogida de datos por tanto es un trabajo generativo. Al mismo tiempo, los métodos para coleccionar datos y analizarlos no está restringido a un sólo procedimiento (Nunan, 1992: 74).

Según Larsen-Freeman (1994: 25-28), el proceso de recogida de datos comprende diversas técnicas como resolución progresiva de las preguntas de investigación, en la cual el muestreo, la formulación de preguntas, el análisis de datos y acción y la reflexión permanente van juntas. Hay una interacción permanente entre observación e interpretación; colecta de datos y análisis, acción y reflexión. Otras técnicas propiamente de la investigación cualitativa son la triangulación, el análisis crítico, la reflexión personal, la contrastación de hipótesis rivales, la comparación, la retroalimentación de informadores, réplicas, etc.

Todas pretenden una reconstrucción de la realidad lo más cercana posible por lo que Flick y Bisquerra sugieren también las siguientes técnicas: observación participante (los investigadores toman parte en las actividades que están estudiando), observación no participante (los investigadores observan las actividades sin implicarse en ellas), descripción focalizada (se observa un ámbito reducido de estudio o un conjunto concreto de variables) entrevistas estructuradas, entrevistas no estructuradas, declaraciones personales, historiales, comunicación no verbal, análisis de contenido, documentos personales, cuestionarios, fotografías, vídeos, grabaciones, aplicación de medidas reactivas y no reactivas, métodos interactivos y no interactivos. Las técnicas de recogida de datos son también un muestreo intencional para recabar información de aquellos casos que pueden aportar a la investigación una información variada, profunda y cualificada (Bisquerra, 1988: 261).

En el presente trabajo se tomaron en cuenta una serie de consideraciones. Necesitábamos recolectar datos del discurso dentro y fuera del aula, pero obviamente había que delimitar la cantidad de dichos datos para que fueran manejables; pero al mismo tiempo que fueran suficientes, verídicos y precisos (Kelly y Yin, 2007: 133). Para nuestros intereses fue más viable utilizar muestras relativamente pequeñas de discurso y actividades (en términos de entrevistas a profesores y clases) para de esta manera poder realizar un análisis profundo (Mercer, 1991: 44).

Así, se hizo un estudio cualitativo con informantes estratégicos bajo la técnica por cuotas que consiste en la selección con base en ciertas características (Buendía *et al.*, 1999: 24-25); tales como la pertenencia a la universidad de México, al campus central, al centro de lenguas y al departamento de portugués, etc.; orientado al proceso a través de dos entrevistas semiestructuradas, una observación de clase y tres videograbaciones para observación de clase. Para ello partimos del trabajo de campo, recopilar y analizar los datos, en el contexto natural en el cual son realizados, para interpretarlos teóricamente. El interés en la investigación empírica en las clases de lengua es triple: analizar los discursos educativos para comprender los procesos de interacción pedagógicas al servicio de la

construcción progresiva de significaciones y saberes compartidos; segundo, examinar esos discursos producidos para la comunicación y la construcción social del conocimiento, en lo que revela sobre la apropiación de lenguas por los estudiantes y tercero y último, descubrir las manifestaciones de voluntades subyacentes de los participantes contenidos en sus sistemas de representación.

Desde luego, la colaboración de los profesores con la investigadora fue vital para llevar a cabo este estudio. Este tipo de colaboraciones son muy productivas, aunque suele ser un camino difícil de seguir debido a que el proceso generalmente es largo y requiere de diversas etapas en las que se va aprendiendo al mismo tiempo que se recogen los datos. Estas investigaciones también se ven afectadas por factores contextuales que no es posible controlar y además se requiere del apoyo de la institución (O'Connor y Sharkey, 2004: 335).

Las estrategias de recogida de datos responden a un modelo fluido y abierto, están constituidas básicamente por la observación directa en varias etapas:

2003-2004

1.- El primer paso fue la aproximación al terreno que contempló la descripción del contexto: la universidad, el centro de lenguas, el departamento de portugués, sus alumnos, sus profesores, los cursos y los materiales disponibles.

2005

3.- Se llevó a cabo un cuestionario con los alumnos de los profesores bajo estudio donde se les preguntaba su edad, estudios, nombre, nivel de portugués que sirvió para corroborar datos sobre el contexto. Además se les pidió una redacción de aproximadamente 200 palabras para un análisis de errores que finalmente no fue utilizado para esta tesis doctoral.

4.- Posteriormente, se realizó una primera observación de clase, donde se tomaron breves notas de campo acerca de la secuencia de trabajo de los profesores. Este primer acercamiento, sin previo aviso, tuvo como objetivo tomar confianza tanto con profesores como con los alumnos; así como obtener los primeros datos y funcionó como parte de la triangulación.

5.- A continuación, se realizaron las primeras entrevistas individuales con diez profesores quienes son considerados informantes, no objetos o sujetos de estudio (Cambra, 2003: 16). Se efectuó una entrevista semiestructurada basada en un guión de preguntas abiertas para una primera toma de discurso entre entrevistador e informante. Esto permitió obtener un primer *corpus* a partir del cual se diseñó la siguiente entrevista individual con cada uno de los profesores.

6.- Se redujo la muestra de observación a cinco profesores y con este primer material se inició el estudio para el Diploma de Estudios Avanzados.

2006

7.- Como se mencionó, con estos datos se hizo un avance de estudio para el DEA y una vez aprobado en septiembre de 2006, se realizó una segunda entrevista semiestructurada a cinco profesores, de mayor duración, en la que se abordaron temas de eficacia, dificultades en el aula, experiencia en docencia, proximidad entre lenguas, etc.

8.- También se realizó una primera videograbación de clase de cada uno de los cinco profesores informantes claves, para llegar finalmente al primer examen de contenido de los recursos (instrumentos, objetos) representativos de las situaciones estudiadas.

2007-2008

9.- Con el fin de dar una descripción densa y completa, de nuevo se redujo la muestra a tres profesores, se grabaron en vídeo dos clases más por cada uno y respondieron a un cuestionario de una sola pregunta relacionada con la eficiencia.

Estas formas de registro, además de los instrumentos básicos de ojos y oídos atentos, la intuición alerta, conforman registros descriptivo-narrativos y la aplicación de medios tecnológicos auxiliares como grabaciones en audio y vídeo. Éstas son importantes porque los hechos sociales son muy complejos e incluyen actitudes, gestos¹ e interacciones que no deben ser ignorados y además también sirven como soporte para los argumentos. El material en vídeo es un banco de datos diverso, porque nos provee de información visual que las palabras no nos pueden dar. Por otro lado, esta forma de registro nos pareció el más adecuado, puesto que otros métodos implicaban establecer categorías previas y eso no es factible en estudios etnográficos (Mercer, 1994: 49-50).

Por otro lado, durante las observaciones de clase se realizaron notas de campo, que son datos materia prima basados en conversaciones, listas de elementos, diagramas, etc. donde se tomó nota de información descriptiva como: retratos verbales de los participantes, contexto físico, relatos de comportamientos particulares, comentarios de los participantes, ambiente en el aula, etc. También contienen información reflexiva como comentarios de la investigadora, naturaleza de los datos, posibles interpretaciones, orientación de la indagación, etc. (Schwandt, 1999: 52-53).

El tratamiento y análisis de datos consistió en procesos de elaboración de datos como: escuchar², transcribir, describir, observar, traducir, explicar a través del análisis de discurso y finalmente interpretar. El análisis de discurso se centró no sólo en lo que dicen los

¹ El gesto y el discurso están íntimamente relacionados y la producción ambos suele ser simultánea y complementaria en la interacción personal. Así, la expresión facial y corporal juegan un papel relevante en la comunicación, forman parte activa del mensaje, además son una comunicación visible y fácilmente entendible en un determinado entorno cultural. Por un lado, el discurso emplea un vocabulario establecido y formas léxicas organizadas en estructuras de acuerdo a las reglas sintácticas; y por otro, el gesto aunque no observa estas reglas, es expresivo y descriptivo (Kendon, 2005: 2-3).

² Las entrevistas y la observación de clases involucran el nuevo sentido de escucha, que no es simplemente la audición intencional, sino una escucha sujeta a la disposición de decodificar la lengua y de descifrar otros aspectos como: lo cubierto, lo ambiguo, lo confuso, lo no dicho, lo mudo, lo insólito, etc. (Barthes, 1986: 246-247).

informantes, sino también en cómo lo dicen. Además del análisis de datos es relevante llegar a una interpretación. La interpretación es uno de los temas más importantes en este tipo de investigaciones; incluye: la teorización del pensamiento sobre la cual se construye el análisis y se compone de percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones y especulación. A través de procedimientos analíticos generales como el manejo sistemático de datos, la inducción analítica, comparaciones, contrastaciones, taxonomía, análisis tipológico, enumeraciones y protocolos observacionales estandarizados, etc. (Goetz y LeCompte, 1988: 172-211).

En lo que refiere a la fiabilidad externa, se trató de atender a cuatro problemas principales: los referidos al status de la investigadora quien explicitó su rol en el escenario de la investigación; también se hizo una selección de los informantes, de las situaciones observadas, los constructos y las estrategias de recogida de datos. Por otro lado, se trató de que la presencia de la investigadora afectara lo menos posible la actuación de profesores y alumnos, por lo que con anterioridad estuvo presente en algunas actividades de los profesores en aula con sus alumnos, de manera es que se sintieran más en confianza. Nunca se mencionó a ninguno de los participantes el tema específico de la investigación, simplemente se dijo que se observaría la interacción en el aula.

Así mismo, en cuanto al tiempo, teóricamente el límite para la recogida de datos en la etnografía siempre obedece a un criterio que se toma como de suficiente peso para cerrar el ciclo: –finalización del tiempo que se dispone, o de los recursos de los investigadores, etc.– admitiéndose que siempre podría continuarse más. En nuestro caso, por estar realizando los estudios de doctorado en otro país, no fue posible optar por un estudio más prolongado. Pero finalmente se contaba ya con suficientes datos: se realizaron observaciones de clase, entrevistas, video grabaciones y cuestionarios en un lapso de cinco años.

Finalmente, aunque los datos recopilados son una descripción densa y detallada de costumbres, creencias, posiciones frente a la enseñanza, etc.; el carácter descriptivo de la etnografía es relativo puesto que sus investigaciones y descripciones estarán siempre afectadas por su propia manera de ver el mundo, esta visión le determina qué datos son

relevantes y cuales no lo son. A pesar de esto, el etnógrafo adopta una posición que le permite observar y autoevaluarse; y al mismo tiempo observar a los demás con el fin de comprender la manera en que funcionan los procesos sociales y sus participantes. Así, el enfoque etnográfico es una manera de situarse frente a la realidad social y frente al conocimiento de la realidad, que además es múltiple (Cambra, 2003: 13-18).

6.1.- Triangulación

La triangulación es un requisito básico en la investigación cualitativa asociado a la credibilidad y es una estrategia de comprobación y control de calidad que nos garantiza la certidumbre de la investigación. Son fuentes testimoniales alternas donde se confirma el mismo tipo de información a partir de diversas fuentes de documentación. La valoración de calidad en el desarrollo puede estar a cargo del mismo investigador o a través de otros agentes implicados. En la triangulación metodológica se aplican diferentes métodos e instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos. También existe la triangulación interna que incluye la contrastación entre investigadores, observación de actores buscando coincidencias o divergencias entre ellos. Pero la triangulación puede variar de un investigador a otro: puede haber triangulación espacial, temporal y teórica también (Buendía *et al.*, 1999: 27).

En nuestro caso, se llevó a cabo la triangulación de datos desde distintas unidades de análisis con los siguientes instrumentos: una observación inicial no video grabada de clase con notas de campo (Anexo 1), un cuestionario a los alumnos de los docentes colaboradores para conocer su perfil (en el Capítulo de Contexto, inciso sobre Población Analizada en 2005), a través de un resumen de creencias y representaciones por turno de entrevistas (al final de cada análisis de secuencias por profesor) y un breve cuestionario final a los profesores en el que solamente se hace una pregunta sobre qué hacen para que su enseñanza de portugués sea efectiva (Anexo 4).

Se intentará llegar a una interpretación desde dentro a través de un esfuerzo intelectual, una especulación elaborada en términos de una descripción densa (Geertz, 1973, 1983; citado en

Grebe, 1997). Esa descripción vendrá dada por la asunción de cada elemento de la escena, objeto, expresión gesto o conducta está sujeta a percepciones e interpretaciones diversas de los actores presentes, de forma que siempre están presentes estructuras de significado situadas a diferentes niveles. La agudeza del observador consiste en detectar más y más niveles y en saber relacionarlos con escenarios socio-culturales más amplios (Pulido, 1995).

6.2.- Cómo surgió este tema

Hace un tiempo una persona me preguntó cómo escogía uno los temas de investigación, y yo le dije que ellos lo escogen a uno... Desde luego, tuvo que ver el hecho de que mi licenciatura es en antropología y que también he sido profesora de lenguas (portugués e inglés) desde hace muchos años. Pero en principio, este estudio iba a estar dedicado a un tema que interesa a todos los profesores de lenguas extranjeras, sobre todo cuando se trata de lenguas próximas, y que es la corrección³. En el caso de esta investigación, se trataba de enseñanza de portugués para hablantes de castellano.

El portugués y el castellano son lenguas tan semejantes, que por su estrecha relación y gracias a su intercomprensibilidad, en la enseñanza-aprendizaje se presentan interferencias y problemas en todos niveles. Esto implica dificultades didácticas específicas y de ahí la necesidad de una pedagogía especial (Sánchez, 2001: 25-26). Se dan un sinnúmero de problemas como son: préstamos literales, uso incorrecto de falsos cognados, invención, préstamos adaptados, entre otros (Benedetti, 2001: 9-11).

En mi experiencia he observado que es común que los aprendientes de una lengua extranjera próxima avancen muy rápidamente en la comprensión de la lengua; pero que tengan muchos problemas en la producción oral y escrita, pues el vocabulario y las formas gramaticales son tan similares que son fáciles de confundir con la lengua materna.

³ De acuerdo a mi experiencia y la de los profesores observados, coincidimos en que una de las ventajas de estudiar una lengua extranjera tan cercana como el portugués es que con los estudiantes se consigue con relativa prontitud un buen flujo comunicativo; pero por otro lado, se ha observado que a menudo se pasa por alto la corrección de la lengua meta, lo que es motivo de preocupación constante entre los profesores.

Sabíamos desde las primeras etapas de planeación que en esta investigación se utilizaría el método observacional más que el experimental; pues reconocemos, por otros estudios, que el método experimental no brinda muchos detalles respecto al desarrollo cognitivo y al razonamiento, ya que la recreación de situaciones de aula de la vida real a menudo falla (Mercer, 1994: 42). Y que no es posible estudiar mecanismos de enseñanza aprendizaje sin conocer lo que realmente sucede en el aula (Desforges, 1985 citado en Mercer, 1994: 42).

También entendíamos, por la naturaleza del estudio, que es un análisis de situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje, que utilizaríamos un enfoque cualitativo y no cuantitativo. No era posible hacerlo a través de observaciones a gran escala y análisis estadísticos, pues éstos sólo consiguen darnos datos relativamente superficiales en relación al intercambio de conocimiento (Mercer, 1994: 42), mientras que a nosotros nos interesaba más la naturaleza cualitativa del habla de los profesores y el análisis profundo de sus actuaciones e interacciones con sus alumnos.

Para ello, al término del primer año de doctorado, en verano del 2005, volví a México a hacer los primeros acercamientos y a recopilar datos para la tesis doctoral, que incluyó: un cuestionario y un estudio de errores en una producción escrita⁴ de los alumnos de los profesores para su análisis, más una entrevista con cada profesor y una observación de clase. Este análisis de errores fue obtenido a partir de las redacciones de los alumnos de donde extraje valiosa información respecto al nivel de conocimiento, así como algunas diferencias y similitudes en cuanto a la producción escrita de los estudiantes y estilos de enseñanza de los profesores

Sin embargo, al continuar el estudio, primero con conversaciones informales previas y luego con las primeras entrevistas en el mismo año, con un pequeño grupo de profesores compañeros de trabajo del departamento de portugués de la Universidad Nacional Autónoma de México, se hizo evidente una cosa: que lo que yo preguntaba o intentaba

⁴ La situación escolar es creadora de contextos de producción escrita; la escuela como institución produce actividades relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de diversas áreas curriculares, incluyendo la lengua extranjera y dentro de éstas, las maneras de escribir de acuerdo a lo que la vida social requiere como: textos funcionales, científicos y literarios (Camps, 1994: 13). Pero en este caso, se pidió un texto escrito con la intención de estudiar sus aspectos formales, más que su contenido.

averiguar era un asunto que no era de relevancia para ellos y que realmente les interesaba más hablar de otras cosas.

Es necesario aclarar que, para no predisponer a los observados, el tema del estudio nunca fue mencionado y que se presentó a los profesores simplemente como un estudio sobre las actividades en el aula. Así, si yo preguntaba cosas como ¿cómo corriges? Ellos respondían vagamente o de manera escueta, en cambio se dedicaban a hablar con más detalle y entusiasmo de aquellas cosas que ellos consideraban que propiciaban o mejoraban el aprendizaje. Es decir, que ellos estaban más enfocados a una enseñanza que evitase en lo posible, situaciones de corrección; definitivamente los profesores preferían prevenir que solucionar.

Al término de estas primeras entrevistas y tras de haber escuchado con atención las respuestas de los profesores, se hizo incuestionable que lo que les preocupaba era su manera de hacer llegar los conocimientos a los alumnos. Juzgué que yo debía ponerme en segundo plano y que debía escuchar lo que ellos querían comunicarme y de esta manera, decidí reenfocar la investigación y analizar lo que más interesaba a los profesores. Así, resolví estudiar aquello que mayormente se vislumbraba entre las respuestas a las diferentes preguntas de la entrevista y que era lo que ellos pensaban que propiciaba, ayudaba o mejoraba el aprendizaje de una lengua extranjera próxima. Sentí que tenía que prestar atención a esto que ellos consideraban más importante y al mismo tiempo, adquirir información sobre su actuación profesional en este campo de la educación. Además era una manera nueva de estudiar la efectividad⁵, desde el área de las creencias y no como tradicionalmente se ha visto, como un asunto de medición y evaluación.

Ya en la segunda entrevista entre agosto y septiembre del 2006, aunque tampoco se mencionó el tema del estudio a los profesores, las preguntas fueron más enfocadas al tema de las maneras eficaces de enseñanza. En sus respuestas me presentaron una imagen vívida de sus experiencias en el aula, de su desarrollo y de sus problemas, con una riqueza de

⁵ Generalmente la efectividad es un asunto que se estudia bajo diseños cuantitativos y experimentales, y bajo vigilancia de políticas institucionales o incluso gubernamentales (Smagorinsky, 2007: 200).

detalles que pocas veces se puede observar en otro tipo de estudios. Mientras que por otro lado, se inició el proceso de observaciones y grabaciones clase. Mi intención se convirtió, en los tres años siguientes, en un afán por capturar de la manera más real posible y en sus propias palabras, una imagen comprensible de sus creencias y de las repercusiones de éstas en su actuación en el aula.

Las preguntas de las entrevistas tuvieron rangos muy distintos, fueron desde temas muy amplios como, ¿cuál ha sido tu mejor experiencia como profesor? Hasta preguntas directamente relacionadas con el tema como, ¿qué se requiere para que la enseñanza del portugués sea eficaz? O bien preguntas que ellos consideraron desconcertantes como, ¿podríamos decir que tus clases son? Lo que me dio aproximadamente 20 temas sobre los cuales investigar. En algunas ocasiones la entrevista derivó hacia algún otro tema que al profesor le pareció relevante mencionar y se permitió este tipo de desviaciones para que el observado actuara lo más libremente posible y así se incluyeron algunos temas de manera espontánea. De esta forma pude obtener tanto de manera directa, como indirecta información concerniente a la investigación.

Mientras iba redefiniendo mi investigación a través del ensayo, acierto y error, fui redescubriendo la vida en el aula, en ese entorno especial donde las actuaciones de las personas son dirigidas por un interés común, pero a menudo discrepante; y desde luego el pensamiento y la actuación de los profesores. A ellos, los animé a actuar de la manera más natural posible, para lo cual primero me presenté a aplicar un cuestionario a los alumnos y a pedirles la redacción, luego a hacer una primera observación en la que sólo tomé notas de campo y sólo después se hizo la primera entrevista. En el segundo año se llevó a cabo la segunda entrevista y la primera grabación de clase. Al cuarto año, en 2008, realicé dos video grabaciones más de clase por profesor y ahí decidí no hacer otra entrevista, pues no tenía más posibilidades de licencias, recursos o tiempo para prolongar el estudio. Pero hice un último cuestionario a los profesores que constaba de una sola pregunta: ¿qué haces para que tu enseñanza sea efectiva? Por otro lado, tuve que dejar de lado un diario de clase de un profesor y el *blog* electrónico de otro para darle cierta uniformidad a los datos. Aunque aún quedaban muchas cosas por conocer, fue el momento de detener el estudio. Es muy

probable que en un futuro y ya en México prosiga la investigación, pero en ese momento, fue necesario cerrar ahí para poder finalizar la tesis.

El número de profesores también fue variando con el tiempo; en principio pedí colaboración a diez profesores, de los cuales, para tesis doctoral no fue posible analizar a todos. Primero, el haber de haber hecho un primer acercamiento con los alumnos dio a algunos profesores la idea de que el estudio iba enfocado a la actuación de los alumnos, por esta razón, en la primera video grabación de clase una profesora no intervino dejando a sus alumnos hacer todo el trabajo, por lo que no pudo ser incluida en el estudio. Otro profesor, aunque tenía deseos de participar, tenía muy poco tiempo. De los profesores restantes se eligió al azar a cinco para hacer una primera aproximación a la investigación para el examen de DEA. De estos cinco, uno dejó la universidad en el año 2007 y otro ya no pudo ser incluido por motivos de mi tiempo y medios disponibles. De esta manera se fue reduciendo el número de profesores participantes. Pero, como se dijo anteriormente, ese valioso material acumulado a lo largo de estos años de estudio, se podrá utilizar más adelante para darle un seguimiento a esta investigación.

En cuanto al estudio del contexto, en el año escolar 2002-2003 participé en un proyecto en la UNAM que tenía por objetivo realizar nuevos materiales didácticos para el departamento de portugués (Herrera *et al.*, 2003). Para ello era necesario conocer a la comunidad de estudiantes y profesores, por lo que se llevó a cabo una encuesta en la que se preguntaba los datos personales clave de los participantes como: edad, sexo, nivel de estudios, área de formación, nivel en los estudios de portugués, procedencia (de la misma universidad o externos), etc. Además de preguntar otros datos relevantes como sus intereses, necesidades y gustos en el área de portugués. Así, pudimos conocer y reconocer a nuestra comunidad y parte de los resultados se incluyen en esta tesis en el apartado de contexto, la que se refiere a la población del departamento de portugués. Este estudio nos permitió conocer más a fondo y de manera fehaciente las personas con las que estamos trabajando.

Sin embargo, la teoría, más toda esta información, era necesario organizarla y categorizarla, tarea que no era nada fácil. Durante algunos meses me dediqué a revisar otras experiencias

en los trabajos publicados más recientemente en diversas revistas especializadas. Aunque no encontré ningún estudio cualitativo⁶ que se dedicara a eficacia en la enseñanza de lenguas próximas, sí encontré infinidad de estudios etnográficos en aulas. Los estudios realizados por el Dr. Palou, por la Dra. Cambra y sus discípulos, más todas estas lecturas me dieron ideas que me ayudaron poner en marcha el estudio. Pronto fue posible hacerlo, al emerger a través de análisis detallados, los principales puntos de vista y actuaciones de profesores susceptibles de ser estudiados. Las categorías se reconocieron, definieron y subdividieron, y aunque se encontraron contradicciones e instancias negativas, en relativamente poco tiempo fue posible delinear a grandes rasgos las categorías (Nias, 1991: 154-155).

Así, se dejaron de lado cuestiones como pruebas, ejercicios, exámenes y libros, para dar paso a otro tipo de conceptos como: materiales, actividades, producción, preparación, convivencia, utilidad, diversión, evaluación, etc. Por otro lado, me fui dando tiempo para pensar y descubrir poco a poco las ideas intrínsecas de cada profesor. Sin embargo, el trabajar con conceptos tan comunes como inciertos me representaba un reto difícil de controlar que sólo pude solventar a través de tenacidad y paciencia. Al cabo de un tiempo, me di cuenta que al fin estaba generando puntos genuinamente anclados en los datos; por ejemplo, el uso frecuente de palabras como yo, a mí, nosotros, tú (con el sentido de yo), etc., fue lo que me dio la pauta para reconocer la importancia de la identidad y de la autoimagen (Nias, 1991: 155-156). Por otro lado, pude reconocer las palabras y frases clave como: trabajo, contraste entre lenguas, variantes dialectales, habilidades, motivación, gramática, objetivos, etc. Esto me permitió también reconocer algunos subtemas, en los cuales en ocasiones era difícil de discernir cuál era el tema central, por lo que fue necesario observarlos uno por uno. También se presentó el problema de cómo integrar las diferentes ideas. Así, inmersa en toda esta información y tras revisar diversas opciones metodológicas, encontré que la etnografía y el análisis de discurso eran las formas más propicias de organizar y explicar los datos recogidos.

⁶ Existen bastantes estudios cuantitativos sobre eficacia en la enseñanza. Muchos son a nivel nacional como los del gobierno americano a través de la American Association for Higher Education y están estudios como los de Grasha (1996), Woolfolk (2004), Huber y Monreale (2002) y otros citados por H. Long y Coldren (2006), etc.

Los profesores a lo largo de las diferentes etapas de la investigación siempre se mostraron cooperativos, sinceros y deseosos de ayudar. Excepto un profesor de la primera etapa de 2005, que en la videograbación se mostró nervioso y deseoso de terminar lo más pronto posible. Se observaron también, algunas diferencias entre las entrevistas de 2005 y las de 2006. En las primeras había un cierto descontento en el departamento, que se acentuó en 2006 tras de haberse realizado algunos cambios administrativos que afectaron a algunos profesores. Mientras que en las vídeo grabaciones de 2008 los docentes se mostraron más contentos y conformes con sus clases y con el departamento. El trabajo de campo sin embargo, fue muy agradable e ilustrativo. En cuanto a las percepciones de los profesores, fue importante observar que prácticamente no se modificaron a lo largo los años del estudio. Dan respuestas muy semejantes y coherentes entre las dos entrevistas y el cuestionario final.

El informe de esta investigación presentado en esta tesis, es el resultado de un trabajo largo y paciente. Estoy consciente que en ocasiones los textos son largos y tediosos, pero se intentó que quedasen de la mejor manera posible para que el lector pueda entender los procesos mentales de los profesores. Además, mientras más me adentro en la investigación advierto que hay mucho más que podemos observar. Ahora descubro cosas significativas en situaciones que antes me parecían irrelevantes. Siento que es importante porque los profesores aún tienen mucho que decir de sí mismos y de sus experiencias que en los estudios cuantitativos no es posible vislumbrar. He aprendido mucho y ahora estoy más consciente de la importancia del profesor en los procesos de enseñanza.

Hasta aquí se ha descrito la secuencia de eventos que me llevaron a lo largo de varios años a investigar este tema. Se caracterizó por periodos de emoción, alternados por periodos de desánimo y confusión. Hubo tres intentos fallidos de análisis y varias pausas para reconsideración que dieron como resultado cambios en el rumbo del estudio. También hubo largos periodos de trabajo rutinario durante la recogida de datos y a lo largo de los muchos meses de análisis. Pero considero que el método fue mejorando a través del tiempo y de las diferentes intervenciones y que a pesar de lo lento y arduo del trabajo, finalmente se pudo

sistematizar la información de manera coherente. La interpretación de los datos fue todo un reto que requirió de muchas horas de pensar, repensar, escribir y rescribir. Los resultados son, como en todo estudio etnográfico, un recuento de vidas, en este caso de vidas profesionales, con muchos elementos susceptibles de analizarse, más no de evaluarse en términos de buenos o malos, sino como historias personales de enseñanza. Me siento feliz de la calidad de la información y de la experiencia que todos los participantes obtuvimos. Esta investigación fue ante todo un trabajo de reflexión.

6.3.- El contexto

En un análisis situacional, histórico, lingüístico, etc., toda interpretación suele ser razonable si se sitúa dentro de un contexto, o sea, dentro de un escenario. A pesar de que no existe una teoría unificada del contexto, el concepto es utilizado por diversos estudiosos en una variada gama de significados. Podemos identificar un contexto físico, un contexto cultural, un contexto social, un contexto afectivo, un contexto organizacional, un contexto curricular, etc. (Coll *et al.*, 1992: 27-28). Existe el contexto desde el punto de vista de la lingüística como contexto de referencia; pero desde la antropología el contexto es visto como emplazamiento y como escena sociocultural, donde juega un papel fundamental en la descripción, explicación y significación de los textos escritos y orales (Calsamiglia y Tusón, 1999: 101-105). Cuanto más sepamos de él, cuanta más riqueza connotativa podremos manejar (Tyler, 1978: 186).

En la línea de enfoque de Van Dijk (1996) se define como la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión de un discurso; así, las características del contexto no sólo pueden influir en el discurso (escrito y oral), sino que es posible lo contrario, también puede modificar las características del contexto; tal como pueden distinguirse estructuras locales y globales en el discurso, lo mismo puede darse con referencia al contexto. Entre las primeras se ubican el ambiente (tiempo, ubicación, circunstancias, etc.) los participantes y sus roles socio-comunicativos (interlocutor, amigo, alumno, profesor, etc.), intenciones, metas o propósitos. El contexto global se hace evidente o relevante en la identificación del

desarrollo o proceso del discurso en acciones de las organizaciones conocidas como procedimientos (juicio, educación, legislaciones, reportaje, informes). Del mismo modo, el contexto global se manifiesta cuando los participantes se involucran en interacciones como miembros de un grupo, clase o institución social (profesores, estudiantes, hombres, mujeres, etc.) (Coll *et al.*, 1992: 27-33; Sharkey, 2004: 280-281, 284, 288).

En los estudios etnográficos en educación el interés está puesto en el proceso más que en los resultados y en el contexto más que en alguna variable específica. Así, una descripción del contexto es fundamental en este tipo de análisis. Mientras más sepamos del contexto, cuanta más riqueza connotativa podremos manejar y en más niveles. El investigador es la principal herramienta para situar textos en contextos o sea, para contextualizar. Por otro lado, todo discurso está hecho en sociedad, depende de su contexto y su lectura puede ser múltiple. No todo discurso es monológico, es decir, no todo está claro, ni cerrado en su sentido. Por lo tanto, el interpretador es tan importante como el propio enunciador; y además la interpretación depende de muchas claves (Sharkey, 2004: 284-285).

El contexto es referencia del comportamiento sociocultural y como entendimiento de los procesos educativos y escolares. Es la situación dada que genera el discurso y dentro de la cual se inserta. Si se tiene un buen análisis de contexto, se tiene ya un buen comienzo de un análisis de discurso. Los hay de dos tipos: el contexto lingüístico que rodea y acompaña el fragmento de discurso bajo análisis; y el contexto no lingüístico que incluye el propósito del evento, el escenario, la localización, la hora del día, el año, el lugar donde se desarrolla, los participantes, el mobiliario, etc. (Nunan, 1993: 7-8).

También está el ambiente de la clase como parte del contexto emocional que para algunos especialistas puede ser dominativo, o integrativo (autocrático o democrático) según el grado de libertad que se otorgue a los estudiantes. Este punto de vista se basa en roles y relaciones de autoridad. Pero los estudios han cambiado a lo largo del tiempo y ahora desde el punto de vista del enfoque ecléctico se presta atención a la organización social, la iniciativa, la variedad, la motivación y las relaciones entre profesor y alumnos (Soar y Soar, 1987: 337-339).

Se puede hablar de contexto endolingüe (en el país donde se habla la lengua meta) y de contexto exolingüe (lugar donde se habla una lengua distinta a la enseñada). En el caso de la presente investigación hablaremos de contexto exolingüe. Esto quiere decir que el contacto con la lengua extranjera enseñada está circunscrito a la intervención pedagógica o exposición formal. El profesor es el responsable de representar y encarnar el universo extranjero donde alumnos y profesor se enfrentan a una situación no igualitaria y de cierto modo “artificial” (Dabène *et al.*, 1990: 9-10).

En este estudio nos enfocaremos mayormente en el contexto institucional y en el contexto lingüístico. No obstante, se hacen algunas acotaciones del contexto emocional que se distinguen en las entrevistas y en las sesiones de clase, pues se ha atribuido al ambiente parte de la efectividad en la enseñanza-aprendizaje (Soar y Soar, 1987: 339).

A continuación se describe el contexto no lingüístico; mientras que el contexto lingüístico se describe en cada entrevista y a través de la observación.

6.4.- La distancia

Es necesario tomar en cuenta la distancia geográfica, histórica y cultural que separa el contexto de aprendizaje del universo de la lengua enseñada (Dabène *et al.*, 1990: 12). Geográficamente todos los países de habla portuguesa están muy alejados de México y es muy difícil y costoso para los alumnos visitarlos. Aunque culturalmente existe bastante afinidad con Brasil, esta lejanía es determinante a la hora de definir prioridades en clase y en la formación de estereotipos.

En un cuestionario realizado a 104 alumnos en 2005 (Camarena, 2006) la mayoría expresaron su interés en primer lugar por Brasil, en segundo lugar por Portugal y en tercer lugar por los países africanos lusohablantes. La mayoría mencionó su intención de ir a alguno de ellos para estudios o como turistas; sin embargo, solamente tres hablaron de sus experiencias de viajes previos. Afortunadamente no existe sentimiento de imposición

respecto a la lengua portuguesa, 78 alumnos dijeron estudiar la lengua por gusto y sólo 26 por interés académico.

En el aspecto histórico, no ha habido mucha relación entre los países lusohablantes y México. Hay mayor conexión con Brasil por ser igualmente un país latinoamericano; pero con Portugal las relaciones históricas son muy escasas, salvo la fundación de una ciudad en el norte de México y con los países africanos las relaciones son prácticamente nulas.

En el aspecto cultural existe aproximación con Brasil a través de la música, del fútbol y de los intereses comunes de toda América Latina. Mientras que con Portugal hay menos conexión; apenas en años recientes se abrió una sede del Instituto Camões de la lengua portuguesa en la misma universidad. No obstante, hace más de 15 años que otorga becas para estudiar la lengua en universidades portuguesas, de las cuales se han beneficiado casi todos los profesores del centro y muchos alumnos.

Por otro lado, de acuerdo a las mismas encuestas, no se considera al portugués como una lengua de prestigio académico como el francés, o científico como el alemán, o una lengua necesaria como el inglés; sino más bien como una inquietud cultural. De acuerdo a las encuestas realizadas entre los estudiantes de portugués en la universidad en 2003 (Herrera *et al.*) y 2005 (Camarena, 2006), el estereotipo cultural sí ha influido en la elección de estudiar la lengua portuguesa.

6.5.- La universidad

La institución es parte del contexto no lingüístico que juega un papel relevante. La organización de un centro escolar puede llegar a ejercer una influencia decisiva en la enseñanza-aprendizaje, a través de por ejemplo, la organización del tiempo, del espacio, de la selección y utilización de diferentes tipos de materiales didácticos, del establecimiento de normas de comportamiento, explícitas o implícitas, etc. sobre qué aprenden los alumnos y como lo aprenden (Coll *et al.*, 1992: 13). Además incluye los sistemas oficiales, los programas de estudio, el curriculum, el prestigio de la institución, las maneras de

evaluación, etc., todo esto impone al profesor una cierta manera de actuar (Dabène *et al.*, 1990: 10-11).

Las universidades son el centro de la cultura, la ciencia, de la reflexión intelectual y de la formación humana (Benedito, 1992: 185). La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la mayor y más importante institución de estudios superiores del país. Cuenta con varios *campi* tanto dentro de la Ciudad de México, como en diferentes estados; así como los internacionales en Estados Unidos y Canadá. El *campus* principal está en la Ciudad de México y se le conoce como *Ciudad Universitaria*, o simplemente *CU*. La UNAM es una institución pública y gratuita a la cual se accede mediante un examen de admisión o bien de manera automática cursando el bachillerato en institutos pertenecientes a la misma universidad. Es una universidad de grandes dimensiones tanto en su población como en sus instalaciones, actualmente cuenta con más de 400,000 integrantes entre alumnos de licenciaturas, maestrías, doctorados, pos-doctorados y profesores, investigadores, administrativos y trabajadores. En este caso, la población analizada pertenece al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Ciudad Universitaria (Secrétariat Administratif de l'UNAM: 1996).

La Universidad Nacional Autónoma de México ha sido también campo de una constante evolución, especialmente en los últimos años, cuando ha vivido un proceso de construcción y reconstrucción de su propia identidad a partir de cambios internos y externos. La UNAM se ha transformado gracias a un proceso de cambio ligado a constantes variaciones e influencias políticas, sociales y económicas del país (Herrera, 2003). Pero siempre ha sido un centro, no sólo de transmisión de la cultura y la ciencia, sino sobre todo de producción y de crítica.

Esta búsqueda de identidad, de calidad y valoración social es una constante presente en las directrices de las universidades que quieren encontrar su lugar para adquirir un sello propio de competencia. Las funciones y finalidades de la universidad se han de desarrollar con la máxima calidad posible ajustándose a sus objetivos (formación, docencia, investigación y profesionalización), a los participantes (profesores, investigadores, alumnos,

administrativos y trabajadores) y a los recursos disponibles tales como: instalaciones, presupuestos e infraestructura (Benedito, 1992: 185-186).

6.5.1.- El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras conocido como CELE se fundó hace más de cuarenta años en la Ciudad Universitaria para proporcionar cursos de lenguas a la comunidad universitaria sin costo alguno. Actualmente cada *campus* cuenta con su propio centro de enseñanza de lenguas extranjeras independiente del central; y en el caso de facultades grandes como es la Facultad de Medicina, éstas cuentan con su propio centro de enseñanza de lenguas donde generalmente se imparte inglés y francés por ser las lenguas que los alumnos requieren para acceder a la bibliografía más actual de su especialidad. Por otro lado, hace algunos años se abrieron también los Centros de Extensión localizados fuera de los campus universitarios donde se pueden estudiar lenguas extranjeras mediante un pago.

En el CELE se estudian las siguientes lenguas extranjeras: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, catalán, sueco, japonés, chino, ruso, griego moderno, árabe clásico, hebreo moderno, euskera y coreano. Por otro lado, además de las clases de lenguas extranjeras, el CELE ofrece el curso anual de Formación de Profesores de cada lengua; y cuenta también con un departamento de estudios de tercer ciclo y posgrado: Maestría⁷ en Lingüística Aplicada (MA) y Doctorado en Lingüística (PhD) y un Departamento de Lingüística Aplicada conocido como DLA dedicado a la investigación. Tiene además una biblioteca especializada en lenguas extranjeras y lingüística aplicada, un centro de de apoyo a la docencia (CAD) y una sala de autoacceso con materiales en: inglés, francés, alemán y portugués, además de un banco de recursos materiales para la docencia (SRAV).

Los alumnos son en su mayoría alumnos de la universidad que se inscriben a las clases de lenguas presentando los comprobantes de estudio de la institución. También tienen acceso

⁷ En México los estudios de maestría son cursos de grado y requisito indispensable para acceder a un doctorado.

gratuito los trabajadores y funcionarios de la universidad, mientras que la comunidad externa tiene acceso solamente a la enseñanza de lenguas extranjeras menos solicitadas⁸ mediante un pago, un comprobante de estudios de bachillerato y un mínimo de 18 años.

A los estudios de Formación de Profesores se accede mediante examen de conocimientos de la lengua, un examen de didáctica de la lengua y una entrevista; y a las maestrías y doctorados mediante la comprobación de estudios superiores, la presentación de un proyecto de investigación avalado por las autoridades académicas y una entrevista con el jefe de estudios de tercer ciclo. La mayoría de los docentes son profesores de lengua extranjera; pero también hay profesores-investigadores, e investigadores.

6.5.2.- El departamento de portugués

El Departamento de Portugués del campus Ciudad Universitaria ha estado en funcionamiento ininterrumpido desde 1967. Es un departamento muy activo en el que además de las clases de lengua, hay clases de comprensión de lectura y donde se realizan diversos proyectos de investigación en el área de lingüística aplicada, diseño de curricular y materiales didácticos. Igualmente organiza anualmente semanas culturales, seminarios, un congreso, exhibiciones, concursos y otras actividades relacionadas con los países lusófonos. Actualmente también alberga una sede del Instituto Camões de la Lengua Portuguesa que cuenta con un lector y una biblioteca en lengua portuguesa.

6.5.2.1.- Los programas

El programa de portugués, en este momento en reestructuración, pretende proficiencia comunicativa a través del estudio explícito de la lengua meta, de las culturas asociadas a la lengua extranjera y de la apertura hacia las diferencias culturales. El actual proyecto de un nuevo programa de enseñanza de lengua portuguesa se articula alrededor de cinco temas⁹:

⁸ Portugués, catalán, griego moderno, japonés, chino, coreano, árabe, hebreo moderno, sueco y ruso.

⁹ El programa de Educación de Lengua Extranjera de los Estados Unidos (1996) se articula alrededor de estos mismos cinco temas que involucran el uso práctico de la lengua y la comprensión intercultural en detrimento

comunicación en lengua extranjera; obtención de conocimiento y comprensión de otras culturas; conexión, obtención de información y enlace con otras disciplinas; comparación, desarrollo de la observación de la lengua y las culturas; y comunitario, para participar en comunidades multilingües alrededor del mundo. El anterior modelo de los años 80 se basaba en el enfoque comunicativo, mientras que el actualmente se está elaborando es ecléctico: estructural, funcional, situacional y por tareas, basado en un enfoque constructivista que permite la co-construcción del conocimiento, aunque aún no está terminado. Por otro lado, los programas del departamento nunca han contemplado el estudio de letras portuguesas.

6.5.2.2.- Los cursos

El curso completo de lengua portuguesa se divide en seis semestres de 100 horas aproximadamente cada uno: cinco horas por semana, durante cinco meses. Los tres primeros semestres constituyen el nivel umbral o básico cuyo objetivo es preparar a los alumnos para desenvolverse, de manera satisfactoria, en situaciones comunicativas normales y cotidianas con nativos de la lengua. El cuarto y quinto semestres buscan la promoción de actividades comunicativas en el salón de clase con base en textos temáticos enfatizando los aspectos socioculturales de los países de habla portuguesa.

A partir del semestre 2004-1 se logró la inclusión en el catálogo de asignaturas de un sexto nivel, el cual busca consolidar sólidamente la formación integral de nuestros alumnos en lo que respecta al nivel de dominio de la lengua, a partir de un trabajo más formal y reflexivo alrededor de los componentes morfológico, sintáctico y pragmático de la lengua. Al terminar el sexto nivel, el alumno queda capacitado para usar la lengua en situaciones comunicativas y como instrumento de trabajo e investigación académica (Herrera, 2008).

Los alumnos de portugués tienen clase en el laboratorio de lenguas una vez por semana y, de acuerdo a los objetivos de los cursos, se utilizan materiales de diversos tipos con

de los estudios literarios en lengua extranjera que pasaron a ser parte de estudios superiores o especializados (Mitchell, 2000: 924).

información cultural: videos, revistas especializadas, literatura, música popular, entre otros. El uso de estos auxiliares didácticos es esencialmente encaminado a la práctica individualizada de la pronunciación y de la comprensión auditiva, la producción oral y la observación de aspectos extra-lingüísticos.

También se ofrece un curso modular de Comprensión de Lectura, dirigido a los alumnos que desean desarrollar únicamente esta habilidad lingüística como un instrumento de trabajo académico o para cumplir con un requisito académico-administrativo. A partir de 2001 el Departamento empezó a ofrecer de manera regular un curso de conversación para alumnos que hayan cursado o se encuentren en un nivel intermedio (tercero) o avanzado (cuarto y quinto), con la finalidad de que pongan en práctica esta habilidad lingüística, mediante la discusión en clase de temas diversos (Herrera, 2008).

Cada aula cuenta con una grabadora, un vídeo, una televisión con programación por canales vía satélite de diversos países y un aparato reproductor de CD's. Un día a la semana existe la posibilidad de utilizar uno de los laboratorios del centro, donde se pueden escuchar CD's y cintas, grabar las conversaciones, escuchar y grabar música, ver vídeos, DVD's, o programas de televisión extranjeros.

El profesor puede elegir utilizar en clase la variante portuguesa o la variante brasileña de la lengua de acuerdo con sus estudios o a su país procedencia¹⁰. Se dispone de un plan de estudios general dividido por niveles de un semestre y con objetivos por cada nivel. Para cumplir con ellos y bajo el principio de libertad de cátedra que rige la universidad, cada profesor es libre de llevar la clase como mejor juzgue y de usar el material que desee. Puede ser el libro de portugués editado por el CELE; o bien otros materiales editados, o elaborados por ellos mismos, lecturas de internet, etc.

6.5.2.3.- Los grupos

¹⁰ Actualmente no se cuenta con ningún profesor que utilice alguna variante africana.

En los estudios sobre clases de lenguas extranjeras, los grupos se clasifican en “ad hoc”, que son los grupos que no tienen otra actividad en común que su clase de lengua; los grupos “permanentes” que comparten una serie de actividades fuera de su clase de lenguas, como podrían ser los que comparten el resto de clases en su escuela y finalmente los grupos “intermitentes” que pueden pertenecer a un mismo grupo social o económico como sería el caso de clases de lengua en un empresa. Los grupos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras son todos de los llamados “ad hoc”, es decir, que los alumnos provienen de todas las facultades de la universidad. Los alumnos no se conocen entre sí y casi nunca comparten ninguna otra actividad en conjunto. Son grupos heterogéneos de estudiantes de todas las facultades y que son jóvenes adultos, lo que exige del profesor estrategias pedagógicas que permitan el conocimiento mutuo ya que no se puede apoyar en experiencias lingüísticas extrapedagógicas (Dabène *et al.*, 1990: 11).

Los grupos de portugués se organizan en seis niveles y cada grupo tiene un mínimo 6 y un máximo 35 alumnos. Los primeros niveles generalmente cuentan con el mayor número de alumnos, mientras que los grupos de quinto y sexto niveles son más reducidos. Los horarios van de siete de la mañana a ocho de la noche y la asignación de horarios y número de grupos de cada nivel dependen de la demanda y de la disponibilidad de salas. La distribución de las horas de clases puede ser: una hora diaria, dos clases de dos horas y media a la semana; o bien tres clases semanales, dos de dos horas y una de una hora.

6.5.2.4.- Los profesores

Actualmente el departamento cuenta con 15 profesores: ocho mujeres y siete hombres. Entre ellos tenemos cuatro de nacionalidad brasileña, uno de Portugal y diez de nacionalidad mexicana. En nuestra investigación sobre las creencias de profesores nos ocupan docentes de una sola nacionalidad.

Profesores

En la encuesta que se realizó en el año 2003 (Herrera *et al.* 2003), la mayoría de los profesores indicó que Brasil (77%) y Portugal (54%) son los países sobre los cuales tienen mayor conocimiento, mientras que de los países africanos poseen escasos conocimientos, sobre todo de São Tomé y Príncipe, país del cual no tienen ninguna noción. De igual manera, la historia y la música son los elementos de la cultura de la lengua que mejor conocen.

La mayoría de los profesores dijo utilizar el enfoque funcional comunicativo como metodología de enseñanza. En el marco de sus estrategias de enseñanza, los aspectos comunicativos, gramaticales y de pronunciación son los que tienen mayor importancia, seguidos por los aspectos culturales. Del mismo modo, la mayoría de los profesores mencionó que la comprensión de lectura textos cortos como una actividad que los alumnos deben realizar siempre. Igualmente, hacer ejercicios escritos y escuchar grabaciones son actividades que deben ser frecuentes en el desarrollo de las clases.

- Funcional comunicativa 85%
 - Sociocultural 47%
 - Estructuralista 38%
 - Situacional 23%
 - Otra 7%
-
- Funciones comunicativas 100%
 - Gramaticales 85%
 - Pronunciación 84%
 - Culturales 70%

En esta encuesta gran parte de los profesores concede mucha importancia al uso del material didáctico para dar su clase. De los materiales utilizados, los de lectura y el cuaderno de ejercicios fueron considerados los más relevantes para auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la experiencia docente, los dos motivos principales por

los que los alumnos desean estudiar portugués son: interés por conocer los países de expresión portuguesa y gusto por la música.

Es importante mencionar la situación sociolingüística de los docentes. Los profesores no se comportan de la misma manera si enseñan su lengua materna o si enseñan una lengua que ellos mismo tuvieron que estudiar. En el primer caso, el profesor no tendrá dificultad en moverse en el universo comunicativo de la lengua enseñada, en determinar los detalles de orden pragmático, en improvisar o corregir las producciones de los alumnos. Mientras que el profesor no nativo tiene la gran experiencia de haber estudiado la lengua y la conciencia de los obstáculos que los alumnos deberán de enfrentar. Su margen de maniobras lingüísticas es menor y no podrá ser tan libre como su colega nativo hablante (Dabène *et al.*, 1990: 13), pero sabe reconocer las principales dificultades de los estudiantes y saber enfrentarlas. En el caso de nuestro estudio se trata de tres profesores no nativos con antecedentes escolares muy distintos y con experiencias diversas de en la lengua portuguesa que se detallarán más adelante.

Los estudios de licenciatura de los 15 profesores son diversos: letras hispánicas, letras portuguesas, ingeniería, pedagogía, antropología, teatro, ciencias políticas, etc.; además, todos tienen el Curso de Formación de Profesores del CELE en la especialidad de lengua portuguesa y varios tienen algún diplomado en lengua de la Universidad de Lisboa, Portugal realizados con apoyo del Instituto Camões de Portugal. Cinco de los profesores tienen cursos superiores de tercer ciclo: maestría y/o doctorado en áreas afines a la enseñanza de lenguas como: lingüística aplicada, traducción, letras, enseñanza, etc. Además, actualmente todos tienen más de 3 años de experiencia como profesores.

6.5.2.5.- Los profesores analizados para este estudio

En principio esta investigación se planeó como un trabajo etnográfico de colaboración entre profesores voluntarios y la profesora-investigadora del mismo centro. La relación entre ellos es de compañeros de trabajo de varios años y de amigos en muchos casos, lo cual facilita el acceso a las aulas y proporciona más autenticidad en las entrevistas. En principio

se entrevistó, observó y videograbó a diez profesores, a los cuales se les aclaró el propósito no evaluativo del estudio, su papel en él, el papel de la investigadora y las expectativas de la investigación (O'Connor y Sharkey, 2004: 335-338).

Así mismo, como complemento, se aplicó un cuestionario para conocer las características de los alumnos de estos profesores y se les pidió escribir una redacción, –que finalmente no fue utilizada para el presente estudio–, para medir diferentes grados de corrección en lengua escrita. De la muestra inicial de diez profesores en esta investigación, los docentes que se analizaron cinco para el DEA y tres profesores mexicanos para la tesis doctoral. La elección de éstos se debió básicamente a cuestiones de disposición de tiempo para el trabajo¹¹. Por la distancia, no es posible que los profesores asistan directamente la investigación, pero se mantuvo una breve correspondencia por correo electrónico con ellos para aclarar cualquier duda¹².

Perfil de los profesores			
Nombre (pseudónimo)	Rangos de edad	Grado máximo de estudios	Años de docencia
1.- Armando	40-50 años	Maestría en lingüística aplicada Universidad de Brasilia.	8
2.- Luis	40-50 años	Maestría en lingüística aplicada UNAM.	20
4.- Mauricio	40-50 años	Diploma del Curso Superior de Lengua y Cultura Portuguesa Universidad de Lisboa.	6

1.- Perfil del profesor Armando

¹¹ Un profesor salió a su año sabático, otro profesor se dedica únicamente a cursos de comprensión de lectura, otro no fue posible hacer la observación de clase, etcétera.

¹² Se obtuvieron los datos de los antecedentes académicos y personales por esta vía.

Armando es un profesor de nacionalidad mexicana. Habla la variante dialectal¹³ brasileña. Estudió licenciatura en ingeniería química industrial en el Instituto Politécnico Nacional, posteriormente hizo una maestría en lingüística aplicada en la Universidad de Brasilia y el Curso de Formación de Profesores en la Universidad Nacional Autónoma de México. Da clases de portugués en otras escuelas.

2.- Perfil del profesor Luis

Luis es un profesor de nacionalidad mexicana. Habla la variante brasileña. Estudió licenciatura en artes dramáticas, después el Curso de Formación de Profesores y por último la maestría en lingüística aplicada en la Universidad Nacional Autónoma de México. Trabaja también eventualmente como actor y profesor de teatro en la misma universidad.

4.- Perfil del profesor Mauricio

Mauricio es un profesor de nacionalidad mexicana. Habla la variante portuguesa. Estudió el Curso Superior de Lengua y Cultura Portuguesa en la Universidad de Lisboa. Trabaja también en otra universidad dando clases de portugués.

6.5.2.6.- Los alumnos

Los alumnos son jóvenes, adultos, universitarios. Su lengua materna, en el sentido de la lengua que hablan en casa, es el castellano, que también es su lengua escolar o de referencia (Camarena, 2006). Esto quiere decir que fueron alfabetizados en castellano y su competencia metalingüística es en esa lengua (Dabène *et al.*, 1990: 15).

El estudio del portugués es como lengua extranjera y los alumnos casi nunca llegan con alguna adquisición informal anterior al aprendizaje propiamente dicho. No existen fronteras con países de lengua portuguesa y salvo el internet, no existe en México ningún medio de comunicación en esa lengua (Camarena, 2006). Sin embargo, se trata de una lengua

¹³ Dentro de las características lingüístico textuales del discurso se encuentra la variedad dialectal que habla la persona. Cada variedad se caracteriza por unos rasgos fonéticos, además de otros léxicos y algunos morfosintácticos (Calsamiglia y Tusón, 1999: 56-57).

extranjera próxima, donde el castellano proporciona un perfil metalingüístico y funciona como lengua “espejo” (Dabène *et al.*, 1990: 16).

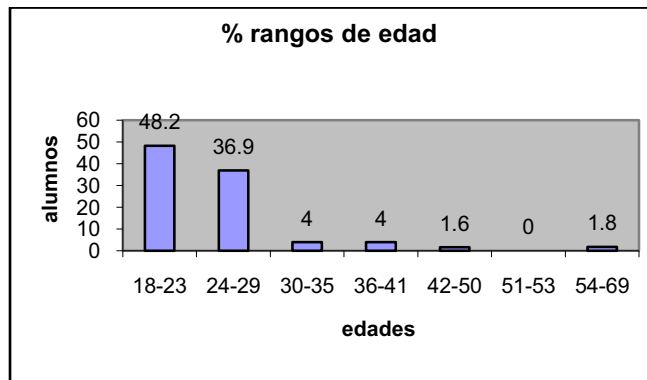
En el año 2003 (Herrera *et al.*) se realizó una encuesta aplicada por el Departamento de Portugués del CELE en el segundo ciclo escolar del año 2002-3 a casi toda la población de portugués que nos permitió reconocer a los alumnos y a los profesores del departamento. Se resolvió que la opinión y necesidades del alumno eran vitales, pero al mismo tiempo no se descartó la experiencia del profesor frente a grupo; y así se hizo una encuesta para estudiantes y otra para profesores.

En la encuesta del alumno era vital conocer su edad, sexo, formación académica e intereses, pues al contrario de otros cursos se pretendía fueran más centrados en las necesidades y gustos del alumno. En la encuesta del profesor se le preguntó su grado de estudios y su experiencia como docente, en el Cele y fuera de él. Constaba de las siguientes partes: datos generales, conocimientos de la lengua portuguesa, actividades de enseñanza aprendizaje, materiales didácticos y otros.

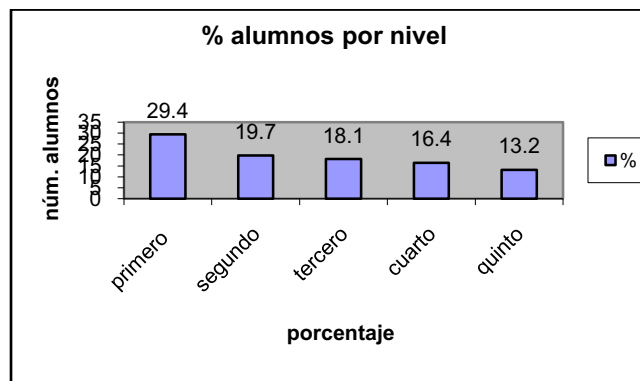
La mayor parte de los alumnos afirmó no haber tenido ninguna experiencia previa en el aprendizaje de la lengua portuguesa antes de ingresar al CELE. Las razones más frecuentes para aprender portugués fueron conocer un país de esta lengua (29%) y realizar estudios en él (33%). De los países de habla portuguesa, los más conocidos y de mayor interés para ellos son Brasil y Portugal; la mayoría de los alumnos tiene un conocimiento nulo del resto.

Entre los elementos de la cultura que figuran como de mayor relevancia para los alumnos destacan las tradiciones, la historia, la música y el arte. Respecto al tiempo fuera del aula del que disponen para el estudio de la lengua portuguesa que más frecuentemente incidieron fue de una a tres horas por semana. De igual manera las actividades complementarias más atractivas fueron proyección de películas, asistencia a representaciones teatrales, exposiciones, fotografías y conferencias.

De acuerdo con ese estudio, en el año 2003 había 590 alumnos inscritos en los cursos de portugués de los cuales se encuestó a 371. De este número, 60.6 % era de sexo femenino y 39.4 de sexo masculino (Herrera *et al.*, 2003) Las edades iban en los siguientes rangos:



Entre los niveles de su estudio de portugués estaban distribuidos de la siguiente manera:



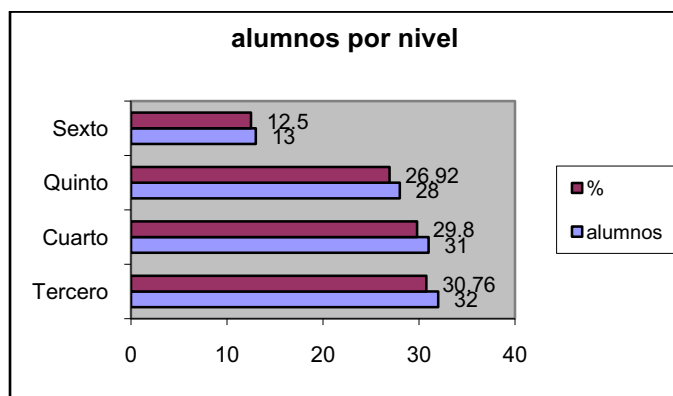
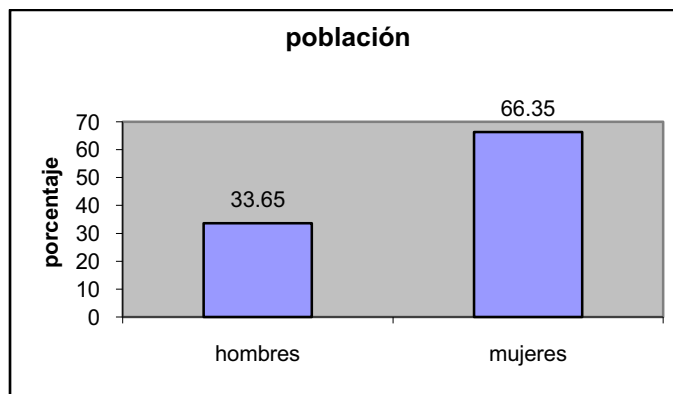
Existe una gran disminución de población entre el primer y segundo nivel y en conformidad a indagaciones verbales informales que se han hecho, esto es debido a que muchos alumnos encuentran que el portugués no era tan fácil como pensaban, o bien no les gustó, o no tienen tiempo para asistir, etc., entre otros factores de deserción. A partir del segundo semestre, la población es bastante constante y disminuye gradualmente hasta el último nivel.

En cuanto a las carreras más frecuentes en el año de 2003, el más alto porcentaje de alumnos pertenecía a la licenciatura en Estudios Latinoamericanos y otras carreras de humanidades.

Carrera	Alumnos
Estudios latinoamericanos	35
Derecho	24
Lengua y literatura hispánica	21
Ciencias de la comunicación	15
Relaciones internacionales	13
Geografía	12
Psicología	11
Arquitectura	11
Pedagogía	11
Otras carreras	150
De otras instituciones o por gusto	68
Total	371

6.5.2.7.- La población analizada en 2005

En otra muestra tomada en 2005 por la observadora (Camarena, 2006) para el trabajo de investigación correspondiente al segundo año del doctorado, se cuestionó a 104 alumnos de 10 grupos (de tercero, cuarto, quinto y sexto nivel) que son los grupos con los cuales trabajaban los profesores analizados. Encontramos que 35 son hombres (33.65%) y 69 mujeres (66.35%). Se pudo observar el mayor rango de alumnos está entre 21 y 25 años, es decir que están en sus últimos semestres de licenciatura y la media de edad se sitúa en 24.5 años. Pero las edades varían desde los 18 hasta los 46 años (Camarena, 2006).



6.5.2.8.- Carreras

La distribución de carreras en los 104 alumnos de los grupos que analizamos en este estudio, no es muy distinta de la encuesta de 2003; predominan los alumnos pertenecientes a carreras humanísticas como estudios latinoamericanos, letras, comunicación y relaciones internacionales. Siendo menor el número de alumnos de las disciplinas de ciencias exactas y artísticas. Sin embargo, se puede observar en la tabla de carreras que las áreas de formación son muy variadas (Camarena, 2006).

6.5.2.9.- Nivel de estudios universitarios

En cuanto a su nivel de estudios, sólo 10 alumnos que representan el 9.61% están cursando los primeros semestres de la carrera. Mientras que el grupo más numeroso es de 55 alumnos (52.88%) que son del quinto al décimo semestre de sus carreras. Lo más destacado es que

36 alumnos equivalentes al 34.61% son alumnos egresados, es decir que ya han terminado su licenciatura y están en proceso de escribir su tesis o a punto de entrar a maestrías o doctorados. De estos 104 alumnos la mayoría estudian portugués por gusto y sólo un 28% aproximadamente por interés académico (Camarena, 2006).

Se observa que los alumnos de portugués son estudiantes maduros, es decir, muchos ya han terminado su licenciatura y la mayoría de alumnos pertenecen a los últimos semestres de la carrera, del quinto semestre en adelante. Esto nos habla de alumnos experimentados con conocimiento en el área de estudios (Camarena, 2006).

Finalmente y para concluir este punto, al incluir el contexto en el análisis involucramos muchos aspectos del grupo estudiado, de la sociedad y su cultura. Por otro lado, la variación en el léxico implica igualmente que como hablantes podemos tener opciones diferentes o ideologías, como por ejemplo, “guerrillero” frente a “luchador por la libertad”, o “viejo” *versus* “adulto mayor”. Van Dijk (1992) es concluyente cuando plantea que en todos los niveles del discurso podemos encontrar las huellas del contexto en las que las características sociales de los participantes juegan un papel fundamental tales como género, clase, etnicidad, edad, origen y posición u otras formas de pertenencia grupal. Además, sostiene que los contextos sociales no siempre son estáticos y que, como usuarios de una lengua, obedecemos a las estructuras de un grupo, sociedad o cultura; así el discurso y los usuarios tienen una relación dialéctica en el contexto. Pero también contribuimos a construir o cambiar ese contexto; al mismo tiempo que nos sujetamos al grupo también lo desafiamos pues las normas sociales y sus reglas pueden ser cambiadas de un modo creativo, donde se puede dar origen a un orden social nuevo.