



# 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](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://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](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://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](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://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**

## **7.- ESTUDIO**

Para investigar, este estudio se adscribe al paradigma descriptivo e interpretativo que mediante la observación y distintos instrumentos genera y recoge datos de los participantes. Suponemos que las creencias, decisiones y acciones de los profesores están en relación con su conducta, con el contexto del aula y de la institución. Éstos son aspectos que las entrevistas y la observación pueden captar. Ambos instrumentos nos proporcionan datos discursivos susceptibles de ser analizados, de modo manejable desde un punto de vista lingüístico “lo que se dice”, de contenido y de “cómo se dice” o análisis de discurso (Ballesteros *et al.*, 2001: 196).

### **7.1.- Análisis e interpretación de datos**

En un proyecto de tesis ante todo es necesario plantearse la cuestión de los métodos de análisis de datos. En el presente trabajo se definió cómo abordar las entrevistas para su análisis con la finalidad de comenzar un proceso de teorización de la siguiente manera:

El primer paso fue generar y recoger los datos a través de entrevistas y audiograbación con los profesores; la observación de clases con el profesor y sus alumnos, la videograbación de clases con el profesor y los estudiantes y por último, un breve cuestionario. En esta misma fase se realizó la transcripción y un primer análisis. El segundo paso fue el detallado análisis de todo este material estableciendo categorías y el tercero fue un recuento de creencias y síntesis.

A través de sus declaraciones los docentes externan un sistema de creencias personal y de esta visión personal deriva la necesidad de adoptar una posición émica, o sea de interpretación de las creencias de los participantes desde dentro, de su propia perspectiva y holística, que veamos a las personas y su contexto como un todo (Ballesteros *et al.*, 2001: 196).

#### **7.1.1.- Análisis de las entrevistas**

A continuación nos acercamos al modelo de análisis que proponen los investigadores Margarida Cambra (2003) y Juli Palou (2002) quienes plantean además del reconocimiento contextual, abordar el análisis en fases:

**La primera fase** que M. Cambra denomina análisis secuencial, sintagmático y narrativo de los datos, se visualiza en el presente estudio en forma de cuadro de texto dividido en tres columnas: el turno y el hablante, la transcripción y la primera interpretación. A su vez están divididos en segmentos que corresponden a unidades temáticas. La transcripción está codificada de acuerdo a la propuesta de la misma investigadora y se llegó a una primera interpretación apoyándonos en una lectura detallada. En ella se hace una descripción de los intercambios que se sucedieron en la interacción en la secuencia como se dieron.

En la primera fase se toman en cuenta no sólo los aspectos macrotextuales, sino también el microcontexto, con el fin de entender lo que dicen y hacen los interlocutores, teniendo en cuenta la dinámica de los intercambios y la coherencia del desarrollo de su discurso. El estilo del texto descriptivo y narrativo junto con la información contextual, da al lector la posibilidad de poder interpretar la situación de manera casi integral. A medida que se hace la interpretación contextualizada de los intercambios de los participantes, aparecen aspectos pertinentes que guían nuestro estudio y que permiten la formulación de preguntas de investigación localizadas en el propio contexto de su interpretación.

**La segunda fase** consiste en la especificación de categorías analíticas. Es el análisis categorial, paradigmático y comparado de hechos identificados durante la primera fase del análisis. A esta primera identificación le sigue una lectura transversal de los datos, con el objetivo de relacionar hechos identificados en la primera fase con la aparición de otros elementos. Esto con el fin de establecer relaciones entre ellos y, así, reducir los datos y extraer categorías, establecer relaciones entre las mismas categorías, y sistematizar y ordenar de manera comprensible los hechos identificados mediante la lectura transversal.

En **la tercera fase**, a partir de la reducción y organización de los datos en categorías, y de las relaciones que se lograron establecer entre las mismas, se trata de llegar a una

síntesis teórica con el fin de reconstruir, lo que había sido separado en el análisis, reordenándolo en términos teóricos para producir más adelante un modelo explicativo. En esta parte del estudio se planea hacer interpretaciones enfocadas a estructuras y las relaciones entre las diferentes categorías y una interpretación global (Ulichny, 1996: 743).

### **7.1.2.- *Corpus***

En este estudio se le llama *corpus* a una selección de materiales significativos. Aunque la etnometodología apuesta por no cerrar el *corpus* y habla de análisis total del discurso; las investigaciones - interpretaciones son más viables cuantos más límites tengan. Definirlos es parte de la investigación, por lo que se recomienda que se tenga un *corpus* cerrado. Así en este estudio consta de entrevistas, videograbaciones y observaciones de clase.

#### **Criterio de selección de *corpus***

En principio para esta investigación en el año 2005 se contactó a diez profesores del departamento de portugués de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se llevaron a cabo las entrevistas individuales entre septiembre y octubre de 2005, de las cuales se eligieron aleatoriamente cinco para la investigación exploratoria del DEA. Se trata de entrevistas individuales cortas, cara a cara, semiestructuradas que son los primeros sondeos que proporcionaron puntos de vista generales acerca de la práctica docente de los profesores, su preferencia de uso de materiales didácticos<sup>1</sup>, la importancia que le dan a la gramática, cómo y cuándo usan la lengua materna y cuál sería una su visión de una buena experiencia como profesor.

Posteriormente, para la tesis doctoral, se seleccionaron tres profesores para una segunda entrevista en 2006. Esto debido a que este tipo de investigaciones son estudios de caso cualitativos y el método requiere de una descripción densa por lo que los que *corpus* demasiado extensos no se pueden manejar. La elección de estos tres docentes obedeció

---

<sup>1</sup> Medios manipulativos (objetos y recursos reales), impresos (libros, guías, carteles, cómics, etc.), medios audiovisuales (vídeos, televisión, proyectores, videograbadoras, etc.), medios auditivos (cd, radio, etc.) y medios digitales (ordenador, internet, intranets, blogs, etc.) (Mata, et al., 2004: 238).

básicamente a la disponibilidad de tiempo; tanto por parte de los profesores, como por parte de la investigadora y no al contenido de las entrevistas o videograbaciones. Se trata de una entrevista más larga, también cara a cara, semiestructurada que es una investigación más a fondo acerca de lo que los profesores hacen en el aula, por qué lo hacen y cómo lo llevan a cabo, con el objetivo de conocer sus creencias acerca de las maneras efectivas de enseñar la lengua. Esta entrevista individual más a fondo proporcionó una comprensión más profunda de aspectos particulares de la práctica docente y tuvo la intención ampliar ciertos aspectos relevantes de la práctica docente y la discusión del tema. Para dar continuidad a la investigación, a este *corpus* se le agregaron varias videograbaciones y observaciones de clase, una realizada en 2006, y dos más realizadas 2008 en las que se observa de manera detallada la actuación del profesor frente a su grupo.

De esta manera, quedaron por cada profesor:

- Una entrevista semiestructurada de 2005 (7-8 preguntas).
- Una entrevista semiestructurada más larga de 2006 (21-22 preguntas).
- Una grabación en vídeo y observación de clase de 2006.
- Dos grabaciones en vídeo y observación de clase en 2008.

Se cuenta con una observación de clase por cada profesor, con notas de campo y un cuestionario final que consta de una sola pregunta que es ¿qué haces para que tu enseñanza sea más efectiva? y que fue la nota final para cerrar el corpus.

### **7.1.3.- Entrevistas individuales**

Es muy común en los estudios etnográficos usar entrevistas como un recurso importante en la recogida y triangulación de datos, junto con las observaciones, diarios y cuestionarios y demás registros. La entrevista es una forma particular de preguntar y responder y es un método de trabajo válido y condensado (Walker, 1983: 72). Aparentemente es una manera relativamente rápida y fácil de obtener información sobre hechos y conocer opiniones; pero en realidad no es fácil, pues no se trata de interrogatorios. Así, una entrevista es un método de obtener conocimientos, valorar experiencias, reconocer comportamientos, actitudes y creencias más que información. Ésta no tomó auge sino hasta épocas recientes, pues anteriormente no se reconocía a los

individuos como fuentes de conocimiento; de alguna manera se puede considerar como la democratización de la opinión. Pero esto no sucedió sino hasta después de la segunda guerra mundial, que fue cuando la entrevista se comenzó a tomar como una forma social y un conducto neutral para la transmisión de saberes personales (Gubrium y Holstein, 2002: 3-5).

Interrogar es el deseo de saber algo, así las entrevistas ofrecen saberes significativos, nos dan la posibilidad de entender la experiencia de los profesores, nos revelan contextos culturales, históricos, teóricos, educativos y nos permiten conocer historias personales. Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas, no estructuradas y pueden ser entre dos personas (cara a cara), en grupo y entrevistas piloto. Hay otras formas de entrevista, como pueden ser: telefónicas, de grupo de interés, de medios de comunicación, de historia oral, etc. En nuestro caso, son entrevistas semiestructuradas<sup>2</sup> donde intentamos que las preguntas fueran lo más abiertas posible para poder obtener información espontánea y que las cuestiones animaran a los entrevistados a comunicar sus creencias y valores. Las preguntas son muy simples y aparentan ser directas, pero están pensadas para que evitar que el profesor se sienta expuesto y pueda exteriorizar su comportamiento en clase y dejar entrever sus creencias (Fielding, 1993: 135-137).

No obstante, estamos conscientes de que a menudo el interrogado ha de aparentar estar respondiendo literalmente a la pregunta y no a la intención. Así comienza un juego, aunque cada cual sabe a qué atenerse sobre las intenciones del otro, la entrevista obliga a responder a contenido, no a alguna intención. Así que el investigador recibe la denotación, pero debe desarrollar la connotación (Barthes, 1986: 324).

Para realizar entrevistas es necesario obtener acceso al grupo de interés, tomar en cuenta el tipo de investigación y no olvidar los preceptos éticos de obtener consentimiento de los entrevistados y de mantener confidencialidad y anonimato. Las preguntas varían no sólo en su estructura, sino también en su objetivo y pueden ser: introductorias, de

---

<sup>2</sup> En las entrevistas semiestructuradas el entrevistador tiene una serie de preguntas, pero es libre de alterar la secuencia o preguntar algo más para obtener más información. El entrevistador es libre de adaptar el instrumento de investigación al nivel de comprensión y articulación que requiera y los entrevistados también a menudo cambian el curso de la entrevista, o bien dan respuestas a preguntas que se iban preguntar después, etc. (Fielding, 1993: 136)

seguimiento, de especificación, directas e indirectas, abiertas y cerradas, principales, circunstanciales, etc. Hay que tener presente que es un proceso social por lo que hay que tener claros los papeles de entrevistador y entrevistado y la ocurrencia de verdades, errores, realidades, confianza, prejuicios, etc. (<http://www.brunel.ac.uk/registry/minutes/researchethics/ethicguidelines.pdf>).

En nuestro caso, al estudiar las entrevistas, tomamos en cuenta la identidad social<sup>3</sup> de cada uno de los individuos participantes que permea la manera de expresarse; los patrones de uso de lenguaje y las actitudes; pues entre los factores que afectan al lenguaje están la edad, el género, el estatus, la nacionalidad y el grado de integración al contexto social. Esta manera de ver el discurso pertenece al ámbito de los estudios de sociolingüística, pero jamás debemos desatenderlo (Young, 1999: 106-107 y 113-116). La identidad es un tema sumamente importante, pues de ella dependen diferentes cuestiones del sí mismo y su ocurrencia encontradas en diferentes lugares y con diferentes funciones durante las entrevistas y las clases observadas (Fonteneau, 1999: 30-31). Se encuentran diversas claves que nos hablan de la identidad del profesor, aunque no se ahondará demasiado en ellas pues la identidad es un problema del ámbito de la filosofía de la lengua que no se estudia en la presente tesis.

El acto de escuchar tradicionalmente ha podido definirse como una audición intencional, es decir con toda conciencia. Actualmente en las entrevistas el acto de escuchar incluye en su territorio lo implícito, lo indirecto, lo suplementario, lo aplazado, se abre a toda la polisemia. Los papeles ya no tienen la misma fijeza que antes; ya no están de un lado el que habla, se entrega, confiesa, y al otro lado el que escucha, calla, juzga y sanciona. Esto no quiere decir que el analista habla tanto como el entrevistado, sino que su escucha es activa, se hace cargo, descifra, circula y permuta; así los dominios de la palabra están menos protegidos por la institución tradicional (Barthes, 1986: 255-256).

### **7.1.3.1.- Transcripción**

---

<sup>3</sup> En la identidad de cada sujeto entran factores como edad, sexo, origen geográfico, origen étnico, lengua, nivel de instrucción, clase social, repertorio verbal, entorno sociocultural y medios económicos (Calsamiglia y Tusón, 1999: 136).



La transcripción es el primer paso de un análisis, de hecho, según Van Lier (1988: 242) el proceso de transcripción ya es parte del análisis. Es un proceso largo y minucioso, pero que se hizo personalmente. Antes de realizarla, se escucharon las grabaciones de las entrevistas para familiarizarme con el tema y las formas de expresión de cada profesor. Fue un ejercicio que al mismo tiempo me llevó a precisar los objetivos del análisis. Por otro lado, al hacer la transcripción me ceñí a unos criterios generales y a una simbología determinada basándome en el trabajo de análisis del Dr. Palou (2002: 125) y a la codificación sugerida por la Dra. Cambra (Cambra, 2003: 288-290).

Los criterios generales son los siguientes:

- La transcripción mantiene la ortografía convencional.
- No se han utilizado los signos de puntuación convencional, salvo los signos de interrogación y de exclamación.
- Se respetan y registran las pausas que hace la persona que habla.
- No se solucionan las palabras, ni las construcciones gramaticales incorrectas desde el punto de vista de la normativa de la lengua, ni de la lengua extranjera.
- No se indican fenómenos relacionados con aspectos fonéticos<sup>4</sup>, pero sí algunas expresiones y vocalizaciones.
- Se numeran las tomas de turno en la columna del lado izquierdo, en la siguiente columna se transcribe el texto.

### **a) Código de transcripción**

En lingüística y ciencias de la comunicación, un código<sup>5</sup> es construir un texto mediante signos organizados de acuerdo con un sistema elegido y que se supone conocido por el receptor. En esta investigación se han transcrito los diálogos tal como fueron registrados y codificado algunos elementos principales propios de la oralidad como son: alargamientos fónicos, pausas y énfasis entonativos.

---

<sup>4</sup> Cualquier lengua hablada por definición tiene un sistema fonológico particular, mientras que las lenguas expresadas por otros medios, como el escrito, tienen sus propios sistemas de expresión como acentos, tildes y demás marcas. Pero cuando se trata de transcribir fonéticamente alguna lengua existen diversos códigos que sirven para representar los sonidos incluyendo un código llamado *internacional* (Lockwood, 2002: 358). No obstante, en este estudio sólo se emplearán los signos ortográficos propios del castellano y el portugués y la simbología propuesta por M. Cambra y J. Palou en sus estudios.

<sup>5</sup> [http://www.umce.cl/~cipumce/cuadernos/facultad\\_de\\_historia/tecnologia\\_educativa/cuaderno\\_03/glosario\\_letrac.htm](http://www.umce.cl/~cipumce/cuadernos/facultad_de_historia/tecnologia_educativa/cuaderno_03/glosario_letrac.htm)) consultado en 2008.

## **Título**

Cada sección cuenta con un título de identificación, incluyendo los siguientes datos: nombre del investigador, tipo de interacción, P profesor e iniciales del seudónimo del profesor, fecha, lengua, público (grupo y nivel), título del extracto y lugar (en el Anexo 2).

## **Tiempo de entrevista**

En el recuadro superior derecho de las transcripciones se encuentra el tiempo de la entrevista indicado en minutos y segundos (en el Anexo 2).

## **Participantes**

(a partir de este punto, el mismo código se emplea también para las observaciones de clase)

P: Profesor.

Ar: Abreviatura del pseudónimo Armando.

Mau: Abreviatura del pseudónimo Mauricio.

Lu: Abreviatura del pseudónimo Luis.

O: Observadora.

V: Voz proveniente del exterior (un alumno, persona de servicio, otro profesor, etc.).

A: Alumno no identificado.

AA: Varios alumnos intervienen simultáneamente.

## **Turnos de palabra y numeración**

1: Este número en la columna izquierda designa el turno de palabra, seguido por el código del participante que toma el turno.

(...) Es un fragmento de interacción que tiene lugar entre extractos dados, pero del cual no tenemos la transcripción.

## **Ensolapamiento**

Se produce un ensolapamiento cuando dos locutores<sup>6</sup> hablan al mismo tiempo y sus voces se superponen durante un cierto espacio de tiempo.

Turno precedente [texto concerniente] ensolapamiento.

Turno siguiente [texto concerniente].

## **Mayúsculas**

Las mayúsculas son utilizadas solamente al inicio de nombres propios, siglas, etc., por ejemplo, Portugal, UNAM.

También para indicar un volumen más alto de voz. La voz no se utiliza de la misma manera en el aula que en una conversación confidencial. Un profesor sabe hacia donde debe proyectar la voz para que los alumnos escuchen, sabe poner énfasis en algunas palabras para llamar la atención, o para subrayar algunos conceptos o ideas clave (Palou, 2005: 21).

## **Hechos prosódicos**

Éstos remiten nos remiten a la entonación que caracterizan los enunciados (Palou, 2005: 19).

Se utilizan los signos de interrogación y de admiración de abertura y cierre para indicar donde inicia y termina la entonación especial.

¿? Entonación interrogativa.

¡! Entonación exclamativa.

---

<sup>6</sup> El locutor es la persona que lleva a cabo un acto locucionario o locutivo, que consiste en emitir un enunciado formado por oraciones aceptables gramaticalmente, es decir, oraciones significativas dentro de un sistema lingüístico y que aluden a un universo discursivo (Alcaraz y Martínez, 1997: 16).

Las secuencias tonales terminales señalan un límite en la entonación.

/ Entonación ascendente.

\ Entonación descendente.

... Entonación plana.

Se indican las variaciones de velocidad destacables con respecto al ritmo general del discurso. El ritmo además de tener funciones sintácticas, también revela actitudes o estados de ánimo. Un ritmo acelerado se asocia a nerviosismo, mientras que uno lento indica seguridad o relajamiento (Palou, 2005: 21).

{Texto afectado (AC)} Acelerado o tiempo rápido.

{Texto afectado (DC)} Desacelerado o tiempo lento.

Las diferentes pausas se indican con la siguiente codificación:

| Pausa breve (menos de 1 segundo).

|| Pausa media (más de 1 segundo).

||| Pausa larga (2 o más segundos).

|30 Pausa con precisión de tiempo (por ejemplo 30 segundos).

se- Ruptura en una palabra.

m:: Sonido alargado.

m::: Sonido excepcionalmente alargado.

EMBORA Una palabra en mayúsculas marca énfasis.

mis-mas re-glas Enunciado por sílabas.

### **Hechos paraverbales**

Estos fenómenos son transcritos siguiendo los códigos normales de las lenguas en la que se expresan los interlocutores. Por ejemplo:

ay (castellano) Expresa sorpresa, dolor, auto corrección, etc.

ajá (castellano) Expresa acuerdo.

eh:: (castellano) Expresa hesitación, duda, manera de evitar afirmar o negar algo

ahá (portugués) Expresa acuerdo.

### **Interjecciones más internacionales**

ah Sentimiento vivo, sorpresa, insistencia.

oh Sentimientos diversos como sorpresa, interrogación, reforzamiento.

### **Onomatopeyas**

Onomatopeyas propias de las lenguas de la transcripción que expresan sorpresa, dolor, admiración, etc. (Palou, 2005: 21).

bum (castellano) Explosión.

gauh (castellano de México) Admiración.

pum (castellano de México) Caída o golpe.

### **Emisiones vocales paralingüísticas**

Se refiere a aquellas expresiones que se sitúan en la frontera entre lo que es lingüístico y lo que no lo es (Palou, 2005: 20).

mhm Asentimiento.

ajá Asentimiento.

a::, eh::, m:: Indecisión.

((shht)) Pedir silencio.

((clic labial)) Sonido de chasquido con los labios.

((clic lingual)) Sonido de chasquido con la lengua.

### **Fenómenos contextuales**

((ruido)) Algún ruido en el entorno.

((risas)) Risas de uno o más participantes.

((tos)) Comentarios del transcriptor sobre eventos contextuales.

((voces externas)) Voces que se escuchan desde fuera del aula.

## Elementos cinéticos

Estos elementos nos remiten al lenguaje del cuerpo y a los movimientos corporales. Las miradas, los saludos, las despedidas, la manera de colocar las manos, de señalar (Palou *et al.*, 2005: 21).

((mira a la persona que acaba de llegar)).

((se levanta)).

((levanta la mano para pedir atención)).

## Variación lingüística

*hijole* Los caracteres en *itálica subrayada* indican las formas no estándar: idiosincráticas, emprunts, neocódigos, jergas, variantes dialectales, elementos coloquiales, formas de argot, etc.

*Cursivas* Palabras en otra lengua.

“ ” Palabras en interlengua o con uso equivocado.

## Aspectos meta-transcripción

Inteligibilidad

( ) Complemento ininteligible.

(seria *assim*) Item probable, no totalmente inteligible.

X, XX, XX Palabra, enunciado o fragmento de discurso ininteligible.

### 7.1.3.2.- Guión de las primeras entrevistas de 2005

Estas primeras entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo en octubre de 2005. Las preguntas se hicieron siguiendo la propuesta de Richards y Lockhart (94: 16-17), girando en torno a la enseñanza, a los estudiantes y a sí mismos como profesores. Es una entrevista corta y el primer acercamiento con los profesores.

	<b>Armando</b>	<b>Luis</b>	<b>Mauricio</b>
--	----------------	-------------	-----------------

1.	¿Qué es lo que tú haces normalmente en una clase?	¿Cómo haces normalmente tu clase? ¿Cómo la desarrollas?	¿Cómo haces tu clase normalmente?
2.	¿Cuál es el material que más te gusta utilizar?	¿Y según tu experiencia de qué manera aprenden más los alumnos?	¿Qué libro utilizas tú?
3.	¿Y tú cómo crees que aprenden más tus alumnos?	¿Cuál es tu mejor experiencia como maestro?	¿Tú cómo crees que aprenden mejor tus alumnos?
4.	¿Cómo te gusta corregir a tus alumnos?	¿Tú cuándo que crees que les hace <i>click</i> la lengua?	¿Y cuál ha sido tu mejor experiencia dando clases?
5.	¿Cuál ha sido tu mejor experiencia como maestro?	¿Entonces tú crees que la gramática es útil para aprender una lengua próxima?	¿Tú cuándo crees que a los alumnos les hace <i>click</i> la lengua?
6.	¿Crees que es efectivo trabajar gramática?	¿Cómo te gusta que trabajen más tus alumnos en el salón de clase?	¿Y tú crees que la gramática es útil?
7.	El uso de la lengua materna en la clase por ejemplo, me interesaría.	¿Recurres a la lengua materna?	¿Y cómo te gusta que trabajen tus alumnos?
8.			¿Tú crees que es útil el uso de la lengua materna en clase?

### 7.1.3.3.- Guión de las segundas entrevistas de 2006

Estas entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo en septiembre de 2006 y debido a que fueron más largas, el guión en algunas ocasiones varía, por lo que a continuación se muestra la secuencia de preguntas con cada uno de los profesores.

	<b>Armando</b>	<b>Luis</b>	<b>Mauricio</b>
1	Cuéntame una clase en la que te haya ido muy bien.	Cuéntame una clase en la que te haya ido bien.	Cuéntame una clase en la que te haya ido bien.
2	Cuéntame algún problema que alguna vez te haya sucedido.	¿Te acuerdas de algún problema que hayas tenido?	¿Cuéntame un problema que te haya sucedido?
3	¿Cómo enfrentas los problemas?	¿Tú crees que tu manera de enseñar ha cambiado con el tiempo?	¿Y un problema que tu enfrente regularmente?
4	¿Tú crees que ha cambiado tu manera de enseñar con el tiempo?	¿Cuántos años tienes de dar clase?	¿Y ha cambiado tu manera de enseñar? ¿Con el tiempo?
5	¿Y tú qué importancia crees que tiene cada una de las habilidades a la hora de enseñar?	¿Tú qué importancia crees que tiene cada una de las habilidades?	¿Y qué importancia le das a cada una de las habilidades?
6	¿Tú qué crees que es más eficaz para aprender portugués?	¿Tú qué crees que sea lo más eficaz para aprender portugués?	¿Qué crees tú que sea más eficaz para aprender portugués?
7	¿Cuál es la parte de la enseñanza que más disfrutas?	¿Qué parte de la enseñanza es la que más disfrutas?	¿Qué parte de la enseñanza es la que tú más disfrutas?



8	¿Cuál es la parte que tú hayas observado que les gusta más a tus alumnos?	¿Qué parte les gusta más a tus alumnos?	¿Y qué parte les gusta más a tus alumnos?
9	¿Cuándo te sientes más cómodo en clase?	¿Cuándo te encuentras más cómodo en clase?	¿En qué situación te encuentras más cómodo?
10	¿Cómo sabes que las cosas van bien?	¿Cuándo encuentras que las cosas van bien?	¿Cuándo encuentras que las cosas van bien?
11	¿Qué es lo que te parece más difícil de solucionar?	¿Cómo sabes que hay dificultades?	¿Cómo sabes que hay dificultades?
12	¿Cómo sabes cuando hay dificultades?	¿A ti qué es lo que te parece más difícil de solucionar?	¿Qué es lo que te parece más difícil de solucionar?
13	¿Cuántos años tienes de dar clase?	¿Qué se requiere para que la enseñanza de portugués sea más eficaz?	¿Qué se requiere para que la enseñanza del portugués sea eficaz?
14	¿Qué se requiere para que la enseñanza del portugués sea eficaz?	¿Cómo evalúas?	¿Y cómo evalúas?
15	¿Cómo evalúas?	¿La manera como enseñas tiene que ver con la manera como tú aprendiste el portugués?	¿La manera como tú enseñas tiene que ver con cómo aprendiste?
16	¿La manera como enseñas tiene que ver cómo aprendiste?	¿Tú puedes decir que tus clases son?	¿Podríamos decir que tus clases son?

17	¿Podríamos decir que tus clases son?	¿Y qué es para ti enseñar portugués?	¿Qué es para ti enseñar portugués?
18	¿Qué es para ti enseñar portugués?	¿Y qué expectativas tienes?	¿Tú qué crees? Que la cercanía de la lengua ¿ayuda o dificulta la enseñanza y el aprendizaje?
19	¿Tú crees entonces que la cercanía de lenguas ayuda? ¿O dificulta?	Tú crees que la cercanía de las lenguas ¿ayuda o dificulta?	¿Qué expectativas tienes sobre tu trabajo?
20	¿Qué perspectivas tienes con tu trabajo de profesor?	¿Qué cambiarías tú de las clases?	¿Y qué cambiarías de tus clases?
21	¿Qué cambiarías de tus clases?	¿Qué te pareció la entrevista?	¿Qué te pareció esta entrevista?
22	¿Qué te pareció la entrevista?		

#### 7.1.3.4.- Método de análisis de las entrevistas

La entrevista<sup>7</sup> consiste en un diálogo entablado entre dos o más personas: el entrevistador o entrevistadores que interrogan y el o los que contestan, quienes trabajan en conjunto para crear una conversación; pero es el entrevistador quien inicia el contacto, determina el contenido de la conversación y hace las preguntas. Existen muchos tipos de entrevista, tanto individuales como en grupo, que pueden definirse de

<sup>7</sup> La palabra entrevista deriva de una palabra latina que significa "los que se ven entre sí" precisamente porque es una interacción directa entre dos o más personas.

las formas más variadas, sin embargo, en términos generales, se trata de una situación en la que una persona se somete a las preguntas realizadas por otra, por lo que son un recurso a menudo utilizado en los estudios cualitativos. Las diferentes clases de entrevista guardan relación con el objetivo que ésta persiga, y la información que con ella se pretenda obtener (Morgan, 2002: 150).

Al mismo tiempo, no es casual sino que es un diálogo interesado, con un acuerdo previo y unos intereses y expectativas por ambas partes; es un método que permite la construcción de un texto sobre la propia práctica en el que se involucran tanto el bagaje cognitivo como el afectivo de la persona. Es importante disponer de unos criterios de análisis que permitan surgir los significados explícitos e implícitos que están contenidos en los textos generados.

En este caso seguimos los criterios del trabajo del Dr. J. Palou (2002: 127-138; 2005: 13-30), que a su vez se basa en las ideas de Deprez (1993; 1996) quien las aplica en el campo de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas y en el estudio de la situación plurilingüe de los inmigrantes. Deprez a su vez, fundamenta su trabajo en los estudios de sociología de Demaziere y Dubar (1977) y en el análisis del discurso; parte de la idea de que es posible aproximarse de manera cualitativa a la expresión singular de una persona. También se han tomado en cuenta algunos elementos que Dabène *et al.* (1990) sugieren para el análisis del discurso de profesor y entrevistador. Estos elementos son un conjunto de fenómenos que constituyen las implicaciones del hablante en la actividad lingüística y que pueden ser recuerdos, reflexiones, reparaciones, etc. (Dabène *et al.*, 1990: 58). Se trata de tomar la palabra como fuente esencial de análisis para llegar al significado, y por eso, es necesario observar lo que se dice y cómo se dice. El análisis que propone cuenta con los siguientes apartados:

- La construcción de la referencia, es decir de la entrevista, donde el profesor investigado responde a los temas planteados por la entrevistadora, quien a su vez posteriormente lleva cabo una selección de datos discursivos.

La posición de la persona entrevistada que se construye a partir de tres ejes:

- El eje semántico, o de configuraciones dadas por el campo del significado. Se trata de un análisis distributivo de los contextos que permite relacionar los temas asociados, a partir de los cuales surgen los campos semánticos.
- La posición del sujeto, la cual se puede detectar a partir del análisis del uso que hace de los pronombres<sup>8</sup> y de su posición en el tiempo y en el espacio.
- La valoración de la referencia, que se manifiesta a través de los juicios y las opiniones personales del sujeto enunciador.

Siguiendo estos ejes de trabajo, se llegó a determinar un proceso de análisis que se presenta a continuación de manera esquemática y que se detallará más adelante.

## **Proceso de análisis de las entrevistas**

### **7.1.3.5.- Las categorías de análisis**

El propósito de este tipo de análisis es descubrir la lógica subyacente de lo dicho y sus niveles profundos de significado a partir de la decodificación e interpretación de sus estructuras textuales contextualizadas en conjunto específico. Para ello es necesario establecer unas unidades que permitan ordenar el análisis.

- a) Localización de secuencias y concreción de tema de cada una.
- b) ¿Qué dice? y ¿cómo lo dice? La relación entre los enunciados: marcadores, conectores y expresiones.
- c) Análisis enfocado de la secuencia que incluye:
  - c.1) Análisis distributivo de los contextos:
    - palabras clave
    - constelaciones
    - conducta discursiva

---

<sup>8</sup> Los elementos deícticos son piezas especialmente relacionadas con el contexto; su significado depende de la situación de enunciación, básicamente quién las pronuncia, a quién, cuándo y dónde. Son elementos que conectan la lengua con la enunciación y se encuentran en categorías diversas: demostrativos, posesivos, pronombres personales, verbos y adverbios que no adquieren sentido pleno más que en el contexto en que se emiten (Calsamiglia y Tusón, 1999: 116-117).

c.2) Posición de la persona respecto al tema:

- recursos prosódicos
- modalidad de la oración
- modos del verbo
- locuciones, frases hechas
- metáforas
- pronombres
- elementos léxicos valorativos
- antes y ahora
- puntos críticos
- voces que intervienen
- relatos sintomáticos
- pertenencia a un grupo
- recuerdos y anécdotas
- reflexiones
- reparaciones
- estereotipos

d) Síntesis

e) Mapa conceptual

**a) Localización de secuencias y concreción de tema**

Posteriormente, una vez realizada la transcripción del texto de referencia, se ha subdividido en diferentes unidades más pequeñas, que se han denominado *secuencias*. Una secuencia es un conjunto de intervenciones que tienen una unidad narrativa más breve y por lo tanto, más susceptible de ser analizada. Lo que marca la diferencia entre una secuencia y otra, es el tema, es decir, la idea central del texto que se manifiesta de manera predominante y que pueden incluir algunos subtemas relacionados al tema principal. Es posible que algún subtema surja a través de las preguntas de la entrevista, o bien, lo pudo haber incluido el entrevistado de manera espontánea durante la realización del discurso. Quizás durante una secuencia se introduzca también algún tema subsidiario que en otra secuencia, sea tema principal.

## b) ¿Qué dice? y ¿cómo lo dice?

La comunicación es la interrelación que se produce entre al menos dos personas que intercambian mensajes y consiguen hacerse conscientes recíprocamente de sus sentimientos e ideas, por medio de expresiones verbales y no verbales<sup>9</sup>. Una vez establecidas las diferentes secuencias y registrado el tema y subtemas vinculados que guían la secuencia, se ha realizado un primer análisis del texto y que se ha llamado siguiendo modelo de J. Palou (2002), *¿qué dice? y ¿cómo lo dice?* El criterio mantenido es el de no dar nada por sobreentendido; por este motivo se ha centrado en las diferentes unidades informativas que pueden coincidir con los enunciados o partes de enunciados. La relación entre estas unidades informativas se puede establecer de diferentes maneras: la entonación, vocalizaciones, conectores, marcadores, etc. Entre todas estas posibilidades, hay unas que destacan sobre otras y que es el uso de explícito de conectores y marcadores (Portolés, 1993: 141-142). A continuación se detalla el valor que representan estas unidades lingüísticas.

### **Conectores y marcadores de discurso: relación entre los enunciados**

La cohesión es la unión de las palabras o componentes de un texto, conforme a leyes sintácticas; pero no es un fin en sí misma. Hablamos con el fin de que la otra persona interprete nuestras palabras en un determinado sentido y desde este punto de vista, entendemos que los marcadores son unas unidades lingüísticas cohesionadoras que tienen como objeto guiar la interpretación del receptor.

En el transcurso de una entrevista y por su inmediatez enunciativa, se presentan unos marcadores y conectores que también son propios de la lengua escrita, junto con otras características del discurso oral.

---

<sup>9</sup> La lengua tiene mucho más que una función descriptiva, puesto que con ella además de describir podemos expresar, intimar, demandar, acordar, juzgar, pedir, etc. y su significado incluye cuatro componentes que son: la connotación, o expresión de sentimientos y emociones; la referencia, o sea las palabras que designan cosas en el mundo; el sentido, que son palabras acerca de palabras y la pragmática, o reconocimiento de palabras en un contexto dado de comunicación (Tyler, 1978: 12-13).

## Marcadores

Los marcadores son enunciados que cumplen la función orientar al receptor sobre el tema discursivo que se va a introducir y darle tiempo para que se procese (Gumperz, 1985 in Alcaraz y Linares, 1997: 344). Éstos actúan sobre el conjunto del discurso; se orientan hacia el desarrollo global de la enunciación, por lo tanto, afectan fragmentos textuales relativamente largos y tienen relación con el plano textual. Para el análisis de marcadores de esta investigación me he basado en Martín y Portolés (1999: 4057-4058)<sup>10</sup>, quien también los define como unidades lingüísticas cuyo propósito es el de guiar las relaciones que se realizan en la comunicación y en Calsamiglia y Tusón (1999: 169-171).

Ejemplos de marcadores:

- Ordenadores: *primero, segundo, por último.*
- Iniciadores: *pues, mira, bueno.*
- Continuadores o de progresión de relato: *entonces, después, luego, o sea.*
- Reformuladores explicativos: *o sea, bueno, es decir, esto es.*
- Rectificativos: *mejor dicho, más bien.*
- Conectores consecutivos como marca de cierre: *pues, entonces, o sea.*
- Reformuladores recapitulativos de cierre: *total, en fin.*
- Evidencia: *claro, eso es, desde luego, sin duda.*
- Apéndices comprobativos: *¿no?, ¿eh?, ¿sabes?, ¿ves?*
- Marcadores para llamar la atención: *mira, oye*
- Modalizadores que atenúan la fuerza de las aserciones: *creo que, me parece que, sin duda.*
- Minimizadores que reducen la fuerza de una aserción: *un poquito, quisiera, si fuera posible.*
- Reparadores que se expresan como excusa o justificación: *es que, lo siento, perdón, pensé que.*

---

<sup>10</sup> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional. Son elementos marginales y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín y Portolés, 1999: 4057-4058).

La función de estas unidades lingüísticas no está predeterminada, sino que varía de acuerdo al contexto. Como ejemplo podemos citar el caso de la palabra *entonces*:

- *entonces puede ser un gran apoyo*, marca la progresión de un relato.
- *entonces, de aquí hasta el fin del semestre*, también puede ser un conector consecutivo de cierre.

## **Conectores**

Los conectores son unidades lingüísticas cuya función consiste en enlazar los enunciados que se realizan en un discurso (Alcaraz y Linares, 1997: 132-133). Son un tipo de marcadores que relacionan al conjunto de ideas entre sí; se orientan a la conexión de enunciados, y por lo tanto, afectan fragmentos breves del texto, operaciones discursivas concretas. Los conectores tienen relación con el plano local.

Ejemplos de conectores (Caetano y Filho, 2005: 132-136):

Coordinantes:

- aditivas: *y, ni, también*.
- alternativas: *o, ya, ya sea, más bien*.
- adversativas: *pero, sin embargo, por lo tanto, por eso, no obstante, con todo, con todo eso, todavía, aún así, mientras*.
- conclusivas: *luego, por lo tanto, entonces, así, por eso, pues, por consiguiente, de modo que*.
- explicativas: *pues, porque, o sea, esto es, es decir*.

Subordinantes:

- de lugar, *donde*.
- de tiempo, *cuando, durante, mientras, antes de que, antes que, después de que, después que, desde*.
- de modo, *como, conforme, según*.
- comparativas: *que, cual, cuanto, así como, tal como, tan, tanto como, igual que, igual a*.
- causales: *pues, puesto que, ya que, visto que*.



- consecutivas: *tal .. que, tanto, de modo que.*
- condicionales: *si, como si, en caso de, a menos que, siempre que.*
- concesivas: *a pesar de que, aunque, aún si, incluso si, por más que.*
- finales: *para que, a fin de que, con el objeto de, con la intención de.*

### **c) Análisis enfocado de la secuencia**

#### **c.1) Análisis distributivo de los contextos**

##### **Palabras clave**

Las palabras clave son las más significativas de un texto, en ellas se encuentra sintetizado el contenido de un discurso (Alcaraz y Martínez, 1997: 418). En este estudio, las palabras o locuciones *clave* son las que, por su contenido semántico, mantienen una relación más directa con el tema de la investigación, que es la efectividad en la enseñanza de la lengua meta. Así, algunas palabras clave son: *materiales, programa, práctica, idea, preparación, actividades, pensar, escuchar, interesar, corregir, hablar, trabajar, enseñar, comparar, etc.* Para cada palabra o locución clave se ha considerado la frecuencia de aparición, el lugar que ocupa en la frase, el énfasis que se le imprime y el lugar que ocupa dentro del discurso.

##### **Constelaciones**

Una vez detectadas las palabras clave, se han enfocado las palabras que lo acompañan y que forman lo que se llama una constelación<sup>11</sup>; que es el grupo de palabras relacionadas a través del discurso (Alcaraz y Martínez, 1997: 138). Uno de los aspectos que se han destacado en las constelaciones, son las asociaciones y las oposiciones que se establecen.

##### **Conducta discursiva**

---

<sup>11</sup> “Una constelación es la relación que se establece entre dos funcionales variables. Esto es, se trata de una relación entre unidades lingüísticas que son compatibles, pero que ni se presuponen mutuamente, ni una necesita a la otra para poder formar parte de una estructura” (Alcaraz y Martínez, 1997: 138-139).

Para realizar este análisis se han revisado las características de las tipologías textuales en diversos estudios. Se distinguen mecanismos que regulan la interacción y facilitan la relación además del intercambio de información; pero también existe una organización global del discurso que va más allá de los límites de cada frase. Las conductas discursivas que se han tomado en cuenta son: descripción, explicación, argumentación<sup>12</sup> y justificación (Palou y Bosch *et al.*, 2005: 32-33).

El objetivo de este punto ha sido el de distinguir qué tipo de secuencias textuales se presentan en el texto producido en la entrevista. Es necesario aclarar que a lo largo del texto, que además es un texto oral no demasiado formal, las diferentes secuencias se entrecruzan, se traslapan y no es fácil distinguir cuál es la dominante. De cualquier manera, hay momentos en que se percibe de manera clara un fragmento explicativo, o argumentativo, o justificativo; y son estos momentos los que se han considerado de manera detallada en las entrevistas investigadas. Se ha partido de la idea que la finalidad del fragmento era indisociable de la manera de construirlo por la que me he centrado en el análisis de la conducta discursiva que a continuación se define brevemente:

- Describir: producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, etc., del objeto o fenómeno que describe. Esta categoría abarca todas las partes en que los profesores caracterizan una variedad de objetos como: situaciones, secuencias didácticas, materiales de trabajo, etapas de su vida, etc., mediante la relación detallada de sus instancias o elementos. Son las estructuras muy utilizadas a lo largo de las entrevistas; esto debido a la naturaleza de las preguntas que específicamente les pedía describir cómo desarrollan sus clases. La descripción es, en este contexto, tanto una técnica, como una modalidad discursiva, por cuanto se ofrece, por una parte como una estrategia para desarrollar ideas, profundizar conceptos o presentar un panorama detallado de algún aspecto surgido en la interacción. Por otro lado, porque constituyéndose de esta manera, perfila un estilo discursivo que se hace tipológico, singular, definible dentro del producto interaccional.

---

<sup>12</sup> No existe un consenso respecto a la argumentación; se han hecho distintas definiciones y clasificaciones desde Aristóteles hasta los autores actuales. En ellas, a menudo se incluyen: descripción, definición, interpretación, detalle, alusión, citación, repetición, etc. (Mariano, 2005: 51-56). Pero en este estudio nos abocaremos a la clasificación hecha por el Dr. J. Palou (2002).

- Explicar: producir razones o argumentos de manera ordenada; establecer relaciones entre las razones o los argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento. Esta categoría está íntimamente ligada a la de describir, pues al tiempo que el profesor describe, a menudo explica sus razones para actuar de determinada manera.

- Argumentar: producir razones o argumentos; establecer relaciones entre las razones o los argumentos que lleven a modificar el valor epistémico desde el punto de vista del destinatario. Debido a la naturaleza del discurso que es la entrevista, la argumentación es la forma más utilizada de discurso.

- Justificar: producir razones o argumentos y establecer relaciones que lleven a modificar el valor epistémico.

Los marcadores de implicación se revelan en el discurso del hablante; ya sea por los modos de formulación a los que recurre para expresar sus ideas, o por sus estrategias de construcción de la interacción. Los modos de formulación incluyen construcciones de relaciones de causa como: porque, así, si, cuando, pero, etc. Justificación de la opinión, o bien recurrir a la lengua materna que se considera un “code switching” pedagógico. Formas de mantener la coherencia de su discurso, como por ejemplo: como dije antes, como expliqué, etc. Las estrategias construcción de la interacción que son las manifestaciones más evidentes de la implicación como expresiones de acuerdo, de desacuerdo y de refutación del mensaje: *estoy de acuerdo, no me parece, yo lo veo de manera diferente, exacto, sí pero, creo que no es cierto*, etc. (Dabène et al., 1990: 63-65).

### **c.2) Posición de la persona respecto al tema**

Las personas siempre dejan su huella personal en el texto generado en una entrevista. Se pueden encontrar desde afirmaciones que nos remiten a conocimientos consolidados y por lo tanto, con más pretensiones de objetividad; hasta apreciaciones muy personales y generalmente subjetivas. Así, se puede ir desde la exposición científica hasta la confianza personal. La mayoría de las veces, los discursos no son homogéneos; es posible observar que cuando una persona explicita su visión sobre un tema, se mueve entre un extremo y el otro, de manera que algunos fragmentos del discurso quedan más

cercanos de lo objetivo y mientras que otros se aproximan a lo subjetivo. La presencia del sujeto en el lenguaje se conoce como modalización y es un fenómeno que ha sido estudiado por Ducrot (1972; 1982: 7-26) y Kerbrat-Orecchioni<sup>13</sup> (1980) entre otros.

Para la presente investigación, se ha tenido especial interés en observar la manera como el locutor se inscribe en el discurso, motivo por el cual se ha centrado la atención en los principales puntos de enlace de la subjetividad lingüística. Se ha observado que la relación entre el locutor y sus enunciados se concreta a través de elementos modalizadores que pertenecen a diferentes niveles gramaticales (Conca *et al*, 1998: 52-58; Calsamiglia y Tusón, 1999: Cap. 5). Algunos de los elementos modalizadores considerados en este estudio son los siguientes: los recursos prosódicos, la modalidad de la oración, los modos del verbo y las perífrasis verbales, los afijos, prefijos sufijos, las locuciones y frases hechas, las metáforas. Por su relevancia, se comenta también el uso de los pronombres y los elementos léxicos valorativos. Por último, se han incluido otros aspectos como el antes y el después, los puntos críticos, las voces que intervienen, los relatos sintomáticos, los recuerdos, las reflexiones, reparaciones, etc. A continuación se hace una breve descripción de cada uno de estos elementos.

- Recursos prosódicos: el énfasis tonal es un mecanismo de la lengua que manifiesta una valoración del locutor.
  
- Modalidad de la oración: se refiere a la relación que se establece entre el locutor y sus enunciados. Las diferentes modalidades de la oración son afirmación, interrogación, exclamación, de intensidad y de exhortación e indican siempre una perspectiva implícita.
  
- Modos del verbo y perífrasis<sup>14</sup> verbales: los diferentes modos del verbo codificados gramaticalmente, suponen también una determinada implicación del locutor. En el análisis de las entrevistas se han observado algunas las perífrasis verbales, sobre todo

---

<sup>13</sup> Kerbrat-Orecchioni (1980) incluye en sus análisis la lengua de la interacción: el género, el marco de participación, los turnos de habla, la obertura y clausura de la interacción, la organización, las ideas clave, quien dice qué y cómo se negocian las opiniones, la posición enunciativa o como se sitúa el locutor respecto a lo que dice, la negociación de la identidades, la negociación de la relación interpersonal y la expresión de las emociones.

<sup>14</sup> Expresar por medio de un rodeo algo que hubiera podido decirse con menos palabras (Balsebre, 2000: 86).

las de obligación; por lo tanto, en el tipo de perífrasis están más ligadas a la modalidad exhortativa.

- Afijos; prefijos y sufijos: el uso de diminutivos, aumentativos y superlativos generalmente guarda una relación con una determinada implicación afectiva del locutor.
- Locuciones y frases hechas: expresiones del tipo *la mosca pasó*, tienen un valor similar a los elementos léxicos valorativos que se comentan más adelante.
- Metáforas<sup>15</sup>: son figuras del lenguaje en la que hay una transposición consciente e intencional de significados, basada en la similitud de aspectos, usos, funciones o simbolización (Alcaraz y Martínez, 1997: 350). Las metáforas forman parte inexcusable no sólo de la manera de hablar, sino también de la manera de pensar, de entender el mundo y de categorizarlo (Tusón, 2008: 15). Las asociaciones que se establecen a través de metáforas dan nuevas perspectivas sobre la realidad y por eso ocupan un lugar significativo en esta investigación.
- Pronombres: el análisis de los pronombres permite conocer cómo se sitúa el locutor respecto de lo que afirma y cómo sitúa a los otros. En el presente estudio se han observado cómo se implica el profesor y hasta qué punto involucra al resto de miembros de la comunidad educativa. Para analizar esta cuestión me he basado en las aportaciones hechas por Kerbrat-Orecchioni (1980), quien afirma que los pronombres son los deícticos más evidentes y conocidos. Con el fin de saber a qué persona o personas hace referencia cada pronombre, es necesario tener en cuenta la situación comunicativa. Yo, tú, él, ella, nosotros, ustedes, ellos y ellas.
- Elementos léxicos valorativos: son apreciaciones que aluden a cualidades y se pueden expresar a través de elementos léxicos de categoría gramatical diferente (sustantivos, adjetivos, etc.). Tienen especial relevancia los operadores de subjetividad que Kerbrat-Orecchioni (1980) denomina axiológicos. Si nos situamos en el eje de la oposición objetivo / subjetivo, los axiológicos serían los intrínsecamente subjetivos. Por

---

<sup>15</sup> La metáfora es quizás uno de los procesos más fundamentales de lenguaje y pensamiento, por su valor en la equivalencia y en el sentido. Aristóteles ya la reconocía como una transferencia de nombre a otra cosa (Tyler, 1978: 315-316).

ejemplo, mientras *clase* acostumbra ser un término objetivo; *bueno, fácil o difícil*, etc. se pueden considerar como evaluadores axiológicos, porque comportan un juicio de valor, lo cual permite que el locutor se sitúe de manera eficaz respecto de los contenidos. Se trata pues, de detonadores ilocutivo<sup>16</sup> con efectos inmediatos.

- Verbos: es necesario destacar también los verbos más relevantes del texto que pueden designar acciones, estados o pasiones. De especial relevancia son los verbos de opinión que informan al destinatario de los criterios de un tercero (que puede ser el mismo locutor) (Ducrot, 1982). Estos verbos de opinión indican un nivel de adhesión respecto de aquello que se manifiesta. De esta manera, en función de la responsabilización del sujeto respecto de aquello que afirma, podemos establecer una gradación entre: *creo que...*, *pienso que...*, *supongo que...*, *estoy seguro que...*, etc.

- Antes y ahora: en este análisis se ha considerado de qué manera se sitúa cada persona en el tiempo. Se ha partido de la existencia de una línea divisoria que separa el antes del ahora. Se ha observado cuáles experiencias están en el antes y cuáles en el ahora, sobretodo aquellas experiencias positivas para el desarrollo del profesor.

- Puntos críticos: este punto está basado en el concepto de *hotspots* de Linde (1980) y posteriormente es retomado por D. Woods (1996); se refiere a un punto en un texto donde parece haber un conflicto entre lo que se afirma y lo que se cree. Se constata entonces que no siempre hay coincidencia entre lo que se declara y las creencias reales.

- Voces que intervienen: a pesar de que el análisis se enfoca en el contenido de las palabras producidas por los participantes y se presumen como verdaderas, existen varias *voces* que hablan a través de un entrevistado (Freeman, 1996). En una entrevista podemos ver los datos como representacionales de los eventos reales, pero también como presentacionales de los individuos que hablan. Así mismo, podemos ver los datos como producto, no de un entrevistado, sino como co-construcción del entrevistador y el entrevistado (Block, 2000: 759). Se escucha la voz del informante, pero por otro lado,

---

<sup>16</sup> Un acto locutivo consiste en emitir un enunciado formado por oraciones gramaticalmente aceptables, o sea, oraciones significativas dentro de un sistema lingüístico que alude a un universo discursivo. Mientras que en un acto ilocutivo, se considera el lenguaje como un artefacto para conseguir un fin. Desde el punto de vista de la comunicación, el efecto que interesa es el ilocucionario, que es el que debe captar el receptor (Alcaraz y Martínez, 1997: 16-17).

Lemke (1995) en su publicación sobre discurso y dinámica social dice que hablamos con las voces de nuestras comunidades y con nuestras voces individuales. Tenemos a nuestro alcance las voces sociales, que desde antes estaban ahí disponibles y nos apropiamos de las palabras e ideas de otros como si fueran nuestras. Tanto Gee (1996) como Lemke, Bloom (1996) y otros, se basan en el concepto de *voz* de Bakhtine (1981) que afirma que lo que la gente dice está constituido en parte por las palabras de aquellos con los que comparte comunidad. Las voces de otros se escuchan en las voces individuales y que éstas a su vez influyen en la voz del participante en un diálogo (Gudmundsdóttir, 2001: 235-237 y citados en Block, 2000: 758-763).

- Relatos o declaraciones sintomáticas: En su libro *InterViews* de 1996, Kvale atestigua sobre participantes que hablaron cosas verídicamente sospechosas, o impugnables; incluso usa el término de “falsas” cuando se comparan o contrastan con otros medios de triangulación. Da el ejemplo de cuando unos aprendices se expresaron acerca de las calificaciones del curso, algunos afirmaron que los estudiantes con mejores notas eran “los que hablaban más”, contradiciendo lo que el profesor y otros alumnos sostenían. Kvale dice que estas inconsistencias no invalidan los datos, sino que son *relatos sintomáticos*. Éstos se refieren más a los sentimientos de los participantes que a lo representativo de un fenómeno. No sólo debemos referirnos cuando hablamos a un qué, sino también con qué credibilidad (Eco, 1999: 21). Los profesores que proporcionaron este tipo de relatos en este estudio estaban diciendo más de su relación con los alumnos, con otros profesores, con las autoridades, con la institución, que lo realmente sucedió. También se observa que ven al entrevistador como alguien con quien pueden desahogarse y hablar de un curso, o de algún alumno, o de un compañero. Estas declaraciones sintomáticas a menudo se expresan a manera de crítica (Block, 2000: 757-758).

- Pertenencia a un grupo: se refiere a la noción de formar parte de una comunidad<sup>17</sup> y su manera de expresarlo. Este principio involucra seis elementos a saber que son: vínculos, participación, seguridad, apoyo, pertenencia y relaciones de poder (McKinney, 2006: 281-282). Así, cuando los profesores hablan de *aquí* generalmente se refieren a la

---

<sup>17</sup> El sentido de pertenencia a una comunidad ha sido tradicionalmente aplicado a culturas y estudiado por la antropología. Posteriormente, otros estudios en el campo de pertenencia se los debemos a la psicología con estudios de barrios. Actualmente existen estudios al respecto en entornos escolares, como el de McKinney, 2006.

universidad y al CELE; y cuando usan la tercera persona del plural *estamos, somos, necesitamos*, hablan como miembros de algún grupo. Puede ser el grupo al cual están enseñando y en el cual se incluyen; o bien al grupo de profesores o cualquier otro grupo al cual pertenecen que puede incluir nacionalidad, profesión, género, clase social, etc.

- Recuerdos y anécdotas: los recuerdos se revelan cuando el entrevistado verbaliza distintos sucesos, acontecimientos, detalles de su vida, de labor profesional que han transcurrido en el pasado y que constituyen la base temática de muchos fragmentos de la interacción. El recuerdo no sólo es un producto que se concreta en la narración de hechos pretéritos, sino como proceso que la negociación discursiva hace posible. Las anécdotas son igualmente todos aquellos constructos verbales que reflejan vivencias, situaciones, experiencias concretas sucedidas en algún momento de su vida profesional o personal. Se recurre a las anécdotas para presentar en el plano de los hechos más comunes y cotidianos su propia visión de la realidad, evitando las construcciones teóricas y las construcciones abstractas. Funcionan como apoyo en el proceso de planteamiento de las distintas ideas que el entrevistado quiere desarrollar.

- Reflexiones: a pesar de la resistencia de los entrevistados a enfrentarse con el discurso meramente teórico del área de la enseñanza de lenguas, encontramos ciertas partes ancladas profundamente en la reflexión, aunque expresadas en un lenguaje llano y directo. Este rasgo permea todo el discurso de los profesores, no sólo en los segmentos en los que la actitud reflexiva se hace explícita, sino también en aquellos en donde se oculta bajo las formas anecdóticas o ejemplificativas. La reflexión resulta clave en el discurso de los profesores pues les permite elaborar supuestos implícitos subyacentes en su imaginario docente y actualizarlos en el flujo verbal que exteriorizan. Algunos entrevistados emplean un tono reflexivo característico que permite la inferencia de elementos muy interesantes de su sistema de creencias y la contemplación de sus modos de pensar, sus concepciones ante la vida, ante su profesión, y sus impresiones ante los sucesos del día a día escolar. El proceso de reflexión se presenta como una vertiente doble: por un lado, la elucidación de hechos ya decantados internamente; es decir de explicitación de significados ya muy “amasados”; y por otra, como modalidad propiamente discursiva en donde se actualizan dichos significados, al tiempo que se perfilan y elaboran.



- Reparaciones<sup>18</sup>: la reparación es una práctica discursiva interaccional en la que se hace evidente un problema para hablar, escuchar o entender algo (Schegloff, 2002: 6-8). Se puede reconocer entre otras características, por demoras que no son planeadas, por interrupciones en el curso de la acción, por repeticiones, o por rectificaciones a lo largo del discurso.

- Estereotipos: los estereotipos son un tipo de creencias, concepciones, sobregeneralizaciones e imágenes mentales acerca de un colectivo humano que comparte cierto origen, raza, cualidades, características o habilidades, pero también pueden ser una idea colectiva que se tenga respecto de cualquier cosa. Aunque generalmente son erróneos, a menudo son aceptados como patrón de cualidades o de comportamiento. El término estereotipo muchas veces implica prejuicios y se emplea con sentido negativo, pues se observa que frecuentemente son creencias infundadas que afectan la psiquis de las personas y que pueden alterar, como consecuencia, el curso de la sociedad, que además limitan el pensamiento y que sólo pueden evolucionar mediante el conocimiento. Los estereotipos pueden ser sociales, de género, económicos, étnicos, etc. (Amossy y Herschberg, 2001; Barthes; 1986: 321-322).

#### **d) Síntesis**

Después de analizar las secuencias, se ha redactado una síntesis final en la cual se ofrece una visión sintetizada de las ideas manifestadas por cada profesor y de las maneras como las ha exteriorizado. Se trata de un ejercicio de recomposición una vez realizado el análisis de fragmentos de significado más breves. Esta visión conjunta se organiza no en función de las preguntas iniciales, sino a partir de las cuestiones que el profesor ha hecho surgir durante el discurso. Finalmente, se cierra con la concreción y recolección de creencias, las representaciones y los saberes que se han conseguido observar.

#### **e) Mapa conceptual**

- Según Meijer, Verloop y Beijard (1999), en la psicología cognitiva se elabora un marco para comprender de qué manera las personas retienen y usan el conocimiento que

---

<sup>18</sup> Schegloff, E., et al., (2002: 3-31), en este artículo habla casi exclusivamente de cuestiones enseñanza de lenguas, entre las que se abordan las reparaciones como parte relevante de la interacción en el aula.

poseen para realizar tareas complejas y este conocimiento es posible representarlo esquemáticamente a través de un mapa conceptual. Así, después de realizar un análisis detallado del texto y una posterior síntesis, se ha elaborado un mapa conceptual donde de forma gráfica se representan de manera jerárquica los conceptos más significativos que surgieron a lo largo de la entrevista y las conexiones que establecen entre sí. Para elaborarlo se han respetado las palabras utilizadas por los profesores. Es necesario aclarar que uno de los criterios que me han ayudado en la elaboración de estos mapas conceptuales ha sido la convivencia con los profesores.

#### **7.1.4.- Observaciones de clases ¿qué hacen y cómo lo hacen?**

Una observación es una indagación que se lleva a cabo para conocer en campo cómo actúan y se desenvuelven las personas en su entorno. Implica prestar atención continuada en un espacio determinado, en un tiempo determinado, procurando que la presencia del investigador no influya en el ritmo habitual de las situaciones, tratando de respetar al máximo las condiciones habituales y el contexto natural en que los participantes generalmente desarrollan la actividad (Coll *et al.*, 1992: 34). Es necesario además complementar los dos tipos de análisis: qué dicen y cómo lo dicen, con el qué hacen y cómo lo hace por tratarse de dos actividades interrelacionadas (Coll *et al.*, 1992: 29-30). Es importante tener cierta familiarización con el espacio a observar y de la misma manera que con las entrevistas, es preciso disponer de unos criterios consistentes, pero flexibles, con el fin de analizar las grabaciones que obtenidas. Estos principios y el método de trabajo del Dr. Palou (2002: 135-147) guían las observaciones de clase realizadas para el presente estudio.

El aula es el escenario donde unos participantes usan diversos códigos verbales y no verbales para construir significados; se trata de la transposición didáctica, o sea, las transformaciones a las que son sometidos los saberes por las distintas formas de presentación en la enseñanza en los que se intenta identificar los fenómenos didácticos que los profesores creen que mejoran u obstaculizan la apropiación.

La propia complejidad de la vida de un aula hace que sea imposible observar todo con detalle, por lo que es necesario delimitar qué aspectos se tendrán en cuenta a la hora de

realizar el análisis y hacer uso además de vídeo grabaciones<sup>19</sup> es de gran utilidad, pues así tenemos el producto de visible e inmediato de manera prolongada, lo que nos permite captar muchos aspectos del aula (Walker, 1983: 70). En este caso, a partir de las filmaciones de clase se ha centrado la atención en cuestiones como la actuación del profesor, su relación con los estudiantes, la gestión de actividades, del espacio, del tiempo, etc. Me refiero a temas que tienen un gran interés para conocer a fondo en qué ambiente se desarrollan las actividades en el aula; aunque como se señaló anteriormente, no es posible observarlo todo.

Por lo tanto, los análisis que se llevaron a cabo sobre las observaciones tienen un objetivo y un alcance limitados: qué hace el profesor para que la enseñanza y por tanto, el aprendizaje sean más efectivos y qué tipo de interacción se construye entre los participantes.

Las sesiones de clase observadas cumplen con los principios de pertinencia social y de pertinencia práctica. Porque son sesiones de clase, que aunque puedan formar parte de secuencias más largas, se pueden tomar como un todo autónomo y como una unidad de sentido con unos objetivos y unos contenidos explícitos y/o implícitos, y unas actividades de enseñanza y de aprendizaje por un lado. Y porque por otro, son espacios representativos de una cultura, de un sistema escolar determinado, de un grupo, etc. La intención es la observación y la reflexión; mientras que los criterios de análisis fueron definidos, después de ver las grabaciones en vídeo en repetidas ocasiones.

El hecho de ser profesora del centro de lenguas de la universidad y de conocer de años a los profesores, me permitió hacer estas observaciones sin problemas. De hecho, algunos estudiantes ya habían sido alumnos míos en otros semestres y en algunas ocasiones yo llegué un poco antes de la observación para conversar con ellos de manera informal, para saber qué estaban haciendo con sus profesores y al mismo tiempo para que se sintieran en confianza. También en varias ocasiones conversé de manera informal con el profesor antes o después de la observación, comentando cuestiones de su clase o preguntando acerca del material o algún otro tema. El primer acercamiento fue una

---

<sup>19</sup> Se presentaron algunos problemas técnicos (como el uso de la cámara de vídeo y los trípodes) que tuve que resolver por mis propios medios y con la ayuda de algunos compañeros profesores, pues a pesar de la buena voluntad de la directora y de los académicos involucrados, los problemas burocráticos estuvieron presentes. Por lo tanto, para realizar las vídeo grabaciones yo misma, a pesar de mi falta de experiencia.

sesión con el profesor presente y donde los alumnos escribieron una redacción y contestaron a un breve cuestionario. Esta redacción fue parte de otro trabajo<sup>20</sup> por lo que sólo se mencionan algunos puntos en este análisis. Posteriormente, la primera observación con cada uno de los profesores en 2005, que se realizó con la finalidad de que los participantes y la investigadora se familiarizaran con la situación (Coll *et al.*, 1992: 35), Fue una observación en la que no se grabó nada, solamente se tomaron notas de campo que sirvieron como triangulación en esta tesis doctoral. La segunda fue ya observación con vídeo grabación en 2006; la tercera y cuarta observaciones y vídeo grabaciones se realizaron en 2008, y por último también se hizo un último cuestionario de una sola pregunta en el mismo año.

En este sentido, el papel del investigador puede ser de participante y/o observador<sup>21</sup>. Se puede decir que mi papel en el aula fue de participante y observadora, pues hago concurro a la clase y hago interpretaciones siguiendo la perspectiva de los participantes, apoyándome en el conocimiento del contexto y en las marcas que los participantes dejan en su discurso. El estilo es descriptivo y narrativo; se hace una narración vívida de lo que se hizo y se dijo de forma pormenorizada, dando la impresión al lector de estar viendo una representación de la escena, por pasos y con los detalles más importantes. Además, se toma en cuenta la información contextual con la intención de que el lector lo pueda interpretar. Es una construcción del significado de las acciones. A la vez que se hacen la descripción interpretativas y contextualizada de la sucesión de intercambios, se van identificando aspectos relevantes en relación a las preguntas de investigación (Cambra, 2004).

En primer lugar, mi experiencia como profesora me facilitó la comprensión de aspectos relacionados con la disposición de una clase de lengua extranjera. Mi trabajo y formación como profesora del Centro de Lenguas me facilitó el acceso a las aulas y a entender las oscilaciones que genera el currículum libre del departamento. Conozco desde hace muchos años a los profesores y muchos estudiantes han sido mis alumnos. Por otro lado, en ningún momento participé en la planeación o conducción de la clase.

---

<sup>20</sup> Con este material se realizó el trabajo “Análisis de fenómenos de error, interlengua e interferencia en el portugués escrito de estudiantes castellanohablantes universitarios”. Trabajo no publicado de segundo año de doctorado (2006) bajo la dirección del Dr. Joan Perera i Parramón. Universidad de Barcelona.

<sup>21</sup> Aunque hay especialistas que hacen mayores diferencias como: completamente participante, participante como observador, observador como participante y completamente observador.

Llevé a cabo la filmación de las sesiones interactuando con los participantes, pero sin interferir en las sesiones y por último, en ese momento tampoco se comentaron mis observaciones con los profesores.

#### **7.1.4.1.- Criterios de transcripción de las sesiones de clase**

Se siguieron los mismo criterios de transcripción de las secuencias de clase seleccionadas, que en las entrevistas. Por otro lado, su formato es distinto en cuanto a participantes y se estableció solamente un nuevo criterio en cuanto a la manera de indicar quien toma la palabra. En caso de ser un estudiante el que hable se indicará el turno mediante un pseudónimo; María, Juan, etc. y el profesor como en las entrevistas se indicará con P de profesor y la abreviatura del pseudónimo del profesor, por ejemplo Ar Armando. Por facilidad, la mayor parte del tiempo, para identificar a quien corresponde la intervención se usará solamente A1, A2, etc. para indicar alumno 1, alumno 2, etc., y cuando varios alumnos intervengan al mismo tiempo se usará AA.

P Ar: Profesor Armando

P Lu: Profesor Luis

P Mau: Profesor Mauricio

J: Juan, M: María, pseudónimo del alumno o alumna

A1: alumno

AA: varios alumnos hablan al mismo tiempo

#### **7.1.4.2.- Método de Análisis de las clases observadas**

Uno de los objetivos de esta investigación es saber qué hace un profesor cuando trata de que sus enseñanzas sean más efectivas. Esta actuación se debe considerar a partir de la interacción con sus alumnos, pero también desde ámbitos que se sitúan más allá del contacto interpersonal como el currículo, la cultura del centro, etc. (Coll *et al.*, 1992).

Por otro lado, se toma en cuenta lo que los profesores y los alumnos están diciendo. Se considera que el habla del aula es un discurso de lección, con un tópico particular e involucrando a ciertos participantes en una configuración de roles lingüísticos y organizacionales (Ulichny, 1996: 739). En una clase los participantes si no están

hablando de algo, están leyendo o escribiendo sobre algo para después hablar de ello y la enseñanza de lenguas involucra además una doble perspectiva; la lengua se usa como medio educativo y como competencia, es decir, como meta de la educación. En cualquier caso la lengua no es estática, sino una forma de acción capaz de producir cambios en las personas (Young *et al.*, 1987: 49-50). Estos elementos se pueden estudiar por métodos empíricos o como en este caso, interpretativos. Por lo tanto, es necesario delimitar unas unidades de recogida de datos, de análisis y de interpretación que vayan desde el nivel micro, en el cual la mediación semiótica juega un papel fundamental, hasta un nivel macro. Este recorrido entre uno y otro nivel es el que permite conectar el aspecto observado con el contexto en cual adquiere un significado específico.

Las unidades básicas que de acuerdo con el grupo de investigación del DDLL de la UB son: sesión de clase, segmento y segmento subordinado cuya definición se detalla a continuación.

#### **a) Sesión de clase**

Es la unidad más amplia de observación y análisis. Cada sesión de clase se caracteriza porque tiene los componentes básicos siguientes: unos contenidos específicos, unos objetivos a seguir y unas actividades de enseñanza - aprendizaje. Los contenidos y los objetivos su pueden hacer explícitos o no. La duración de las sesiones de clase va de 50 a 60 minutos.

#### **b) Segmento**

Es una unidad de análisis que tiene una duración en el tiempo menor que la sesión de clase. Son unidades más operativas y concretas que se eligieron por cada sesión de videograbación de clase.

No tiene sentido analizar la sesión como una sola unidad, ya que la actividad conjunta del los alumnos y el profesor experimenta modificaciones y diferentes actividades sucesivas (Coll *et al.*, 1992: 42). La división de los segmentos respondió a secuencias didácticas con determinados objetivos, contenidos, tareas y actuaciones de enseñanza y

aprendizaje y al cambio en la organización de la actividad conjunta de los participantes (Coll *et al.*, 1992: 16 y 43).

Mientras que los fragmentos para análisis se seleccionaron siguiendo un criterio de relevancia<sup>22</sup> tras de ver y escuchar las sesiones en repetidas ocasiones. Es decir, se eligieron en cuanto a sus intenciones de enseñanza en el aula o por su importancia en el contexto y el momento dado. Se seleccionaron también segmentos significativos por su relación con los temas del profesor y por su conexión intrínseca con las preguntas de investigación. Se puede decir que el principal criterio de selección de segmentos estribó en el objetivo de nuestro estudio, que es la búsqueda de la eficiencia en la enseñanza por parte de los profesores.

La teoría de la relevancia ofrece una explicación alternativa del fenómeno de las implicaturas (Grice, 1975). Éstas se interpretan ahora como anunciados que exigen un mayor esfuerzo de procesamiento, ya que es necesaria la mediación de información contextual para su correcta interpretación<sup>23</sup>. Según Wilson (1999: 719-22) esta teoría tiene un gran potencial y es susceptible de aplicarse a diversos campos y dominios, como en el presente caso. Así, estos segmentos están formados por los participantes y su organización concreta, el universo temático y el formato concreto de la actividad. La modificación de uno o más de estos elementos es lo que delimita los segmentos. Al mismo tiempo, para asegurarnos de su validez se triangularon los datos con los cuatro instrumentos antes mencionados.

### **c) Segmento subordinado**

Son diferentes unidades que se pueden localizar dentro de un mismo segmento y dentro de la unidad temática o de contenido. En un segmento de clase puede haber una aportación concreta de un participante en general, el profesor, o un intercambio entre diferentes participantes que modifique de alguna manera momentáneamente alguno de

---

<sup>22</sup> La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) en pragmática puede entenderse como el intento de profundizar en una de las tesis fundamentales de Grice, que dice que una característica esencial de la mayor parte de la comunicación humana es la expresión y el reconocimiento de intenciones. El cometido de una pragmática de carácter inferencial es explicar cómo el oyente deduce el significado del hablante a partir de la evidencia proporcionada por éste.

<sup>23</sup> Aunque es necesario aclarar que muchas proposiciones pueden ser relevantes para unos, mientras que para otros son completamente irrelevantes.

los componentes que caracterizan un segmento. Por ejemplo, hemos considerado segmentos subordinados a las ocasiones en que los alumnos trabajan en grupos y el profesor interrumpe para hacer algún comentario sobre lo que dicen, hacen o sobre la dinámica del trabajo.

#### **7.1.4.3.- Proceso de análisis de las observaciones de sesiones videograbadas de clase**

a) Contexto de la sesión

b) Cuadro esquemático de la sesión

c) Análisis de la sesión

- Escenario de la interlocución: tomas de palabra, modos de transición y comportamiento interlocutivo.
- La construcción del tema.
- Modalidades enunciativas y organización del discurso

d) Síntesis

##### **a) Contexto de la sesión**

Los comentarios en este apartado nos remiten al nivel macro. De entrada, se describe el contexto que justifica la sesión y el propósito que la guía, explicitando si forma parte una secuencia más amplia, por ejemplo una clase de dos horas o un trabajo que continuará al día siguiente, etc. A continuación se han indicado todos los segmentos que la componen y que se suceden en cada segmento. También se indica cuáles son los segmentos objeto de análisis y cuáles no, y el motivo de la selección. El siguiente paso es concretar cuántos alumnos forman el grupo. Finalmente, se hace constar el día y la hora de la filmación

##### **b) Cuadro esquemático de la sesión**

Es un cuadro donde se muestra una visión conjunta de la sesión de clase. En la parte superior aparece el nombre del profesor, el tema de la unidad de programación, la fecha y hora. El cuadro está dividido en siete apartados donde se muestra brevemente la información importante sobre la sesión como se explica a seguir.



Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
Duración de cada segmento	Orden de cada segmento	Qué hacen el profesor y sus alumnos	Cuál es el tema que tratan	Quién tiene actuación	Material didáctico que usa el profesor y/o los alumnos

### c) Distribución espacial

Cómo se sitúan en el espacio en un diagrama.

#### 7.1.4.4.- Análisis de la sesión

En el momento de realizar el análisis específico de cada segmento de la sesión he partido de las perspectivas teóricas mencionadas anteriormente y se ha seguido la propuesta que plantea el Círculo de Análisis de Discurso<sup>24</sup> (1997). De esta manera, las dimensiones que se consideran para el análisis son: dimensión interlocutiva, dimensión temática y dimensión enunciativa.

La dimensión interlocutiva se refiere a la forma cómo se organiza la interacción tomando en cuenta mecanismos como la toma de palabra, el mantenimiento o cambio de palabra y el papel comunicativo de cada hablante; en este estudio se denominan *escenario de la comunicación* y los apartados se nombran *toma de palabra* y *modos de transición y comportamiento interlocutivo*. La dimensión temática nos remite a las contribuciones que hace participante para la construcción colectiva del tema; en el presente estudio se denomina *construcción del tema*. Por último, la dimensión enunciativa se refiere a la posición de hablante respecto aquello que se dice y respecto del resto de interlocutores y por otro lado, se refiere al tipo de texto en que se

<sup>24</sup> El Cercle d'Anàlisi del Discurs de la Universitat Autònoma de Barcelona y coordinado por A. Tusón es un grupo de investigación en el que participaban profesores de cuatro universidades catalanas sobre los discursos sociales, su estructuración socio y psico cognitiva dentro de los diferentes contextos culturales, articulando de manera coherente diversas disciplinas como las ciencias del lenguaje y de la comunicación (Cots, Lorda y Nussbaum, 1994: 163); <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/Resenas/BIII.Htm> y <http://Dissoc.org/dissoc/comité/calsamiglia>.

materializa el discurso; en esta investigación se llaman *modalidades enunciativas y organización del discurso*. Estos tres puntos se detallarán brevemente a continuación:

### **a) Escenario de la interlocución**

El objetivo es saber quién y cómo ocupa el escenario de la interlocución y por esta razón se ha tomado en cuenta las tomas de palabra que hace cada participante; cuál es el origen de la toma y si se trata de tomas dilatadas en el tiempo o no.

- Tomas de palabra y modos de transición

Respecto al origen de la toma, se han tomado en cuenta las siguientes categorías:

- Autoselección: el individuo toma la palabra sin que nadie se lo haya pedido.
- Heteroselección: el individuo toma la palabra porque alguien se lo ha pedido, ya se dirigiéndole una pregunta o diciendo su nombre.

También se ha considerado la siguiente subcategoría:

- Continuidad: un participante es interrumpido por otro, pero continúa o no hablando del mismo tema.

Respecto al modo de transición, se tomaron las siguientes subcategorías:

- Pausa: el locutor toma la palabra en el momento apropiado, después de una pausa.
- Ensolapamiento: dos personas hablan al mismo tiempo.
- Interrupción: una persona se apropia del espacio interlocutivo al interrumpir la toma de palabra del participante precedente.

### **b) El comportamiento interlocutivo**

Cada hablante toma la palabra llevando a término una operación lingüística<sup>25</sup> determinada. Las categorías que se han considerado, son las propuestas por el Centre d'Analyse de Discours (CAD) de la Universidad de París.

---

<sup>25</sup> En ocasiones se dan varios tipos de operación lingüística en un turno.

- Aserción (A): proposición asumida por un locutor L1<sup>26</sup>, cuya la finalidad es aportar información a un interlocutor L2, y pedirle directamente tomar posición respecto de esta información.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
34'07''	P Ar	na cidade de São Paulo não tem praia /   você está confundido com o Rio de Janeiro ...   (A)

- Pregunta (P): enunciado que solicita el interlocutor L1, demandando un cierto tipo de información generalmente definida por la pregunta.

En el caso de las preguntas, se ha considerado oportuno tener en cuenta cuál es el objetivo que pretenden. Por este motivo, a partir de las estrategias de diálogo que apunta Joan Tough (1987), se han distinguido entre los varios tipos de preguntas:

Preguntas de orientación (PO): comentarios y preguntas abiertas que convidan a reflexionar sobre un tema.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
40'31''	P Ar	mas já está aqui tudo bem?
40'32''	AA	((risas como respuesta de que no han respondido a las preguntas))
40'33''	P Ar	olha /   esse negócio de escrever /
40'37''	A5	sim ...
40'38''	P Ar	não é um capricho ...   é simplesmente para praticar a escrita ...   (PO)

- Preguntas de facilitación: tienen como objetivo que los alumnos profundicen en su pensamiento. Pueden ser de tres tipos.

Preguntas completivas (PC): preguntas que piden justificación y más detalles sobre el tema expuesto; ayudan a expresar de manera más completa pensamiento.

<sup>26</sup> L1 y L2 pueden ser cualquier locutor, tanto profesor como alumno.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
33'50''	P Ar	a Avenida Paulista e o que há de importante lá?   (PC)
33'54''	A7	tem as grandes lojas /

Preguntas focalizadas (PF): preguntas cerradas sobre temas concretos.

Tiempo	Particip	Armando sesión 1
33' 48''	P Ar	a avenida principal / que se chama como?   (PF)
33' 49''	AA	Avenida Paulista ...

Preguntas de Comprobación (P Co): se pide una aclaración o reconsideración respecto de lo que se acaba de afirmar.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
33'58''	A5	as praias?
33'59''	P Ar	como? (P Co)
34'00''	A5	PRAIAS !
34'01''	P Ar	[praias? ] (P Co)
34'01'	AA	[((risas)) ]
34'02''	A5	não é que está o Corcovado <i>ahi</i> ? não-não é?
34'04''	P Ar	não /   em São Paulo não tem praia /

- Respuesta (R): enunciado producido por un L2 destinatario explícito o no, de una pregunta anterior que aporta a L1 una parte de la información que ha solicitado.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
34'49''	P Ar	e que ano foi fundada \   qué ano?
34'52''	A5	mil novecentos setenta e quatro /   (R)

- Validación (V): enunciado reactivo que indica la manera como un interlocutor L2 recibe el enunciado de un locutor L1 precedente. Existen aquí cuatro subcategorías:

Validación de recepción (VR): L2 indica que ha recibido el enunciado de L1.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
33'28''	P Ar	bom, teve algum programa onde falaram especificamente sobre São Paulo?
33' 32''	A5	sim ...   (VR)

Validación de repetición (VRt): L2 repite el enunciado precedente.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
34'07''	P Ar	na cidade de São Paulo não tem praia /   você está confundido com o Rio de Janeiro ...
34'11''	A5	Rio de Janeiro ...   (V Rt)

Validación de acuerdo (VA): L2 manifiesta que asume la proposición de L1.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
34'39''	A6	a universidade /   de São Paulo /
34'42 ''	P Ar	falaram também da Universidade de São Paulo ...   qué falaram sobre a Universidade de São Paulo?   (VA)
34'48''	A5	o ano que foi fundada ...

Validación de desacuerdo (VD): L2 rechaza la proposición de L1 y eventualmente propone una en substitución.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
48'25	P Ar	complicado /   eu vou-lhe falar uma coisa /   eu sei que você sabe muito /
48'28''	A5	não!! ((niega también con la cabeza))
48'30''	P Ar	que você tem outra versão dos fatos /
48'33''	A5	mais...   ((risas y señala el libro de texto))
48'35''	P Ar	mais aqui-mais aqui trata-se de uma COMPREENSÃO DA LEITURA ...   então \ nós temos que ir /   pelo que está escrito no texto ...   porque / numa compreensão de leitura /   se você coloca

		outras informações que você sabe /   que não estão aqui no texto /   você... ((¡cuiijj!)) ((hace la señal de cortarse el cuello))   (VD)
48'49''	A5	morreu \ ((sonríe y también hace una señal con la mano))

- Demanda de validación (DV): pregunta en la cual una proposición se afirma hipotéticamente por L1 y que espera que L2 ratifique la información contenida en la proposición. La información provista en la pregunta no se afirma; L2 debe establecer el valor de una verdad que es problemática para L1.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
34'42 ''	P Ar	falaram também da Universidade de São Paulo ...   que falaram sobre a Universidade de São Paulo?
34'48''	A5	o ano que foi fundada ...
34'49''	P Ar	e que ano foi fundada \   que ano? (DV)
34'52''	AA	mil novecentos setenta e quatro /

- Respuesta de Validación (RV): respuesta por la cual L2 acepta o rechaza la información dada, con reservas por L1. Las categorías demanda de validación y respuesta de validación aparecen juntas como pareja e introducen la combinación de acuerdo o desacuerdo sobre una información dada. Se trata de una co-construcción de la información.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
34'20	P Ar	nacionais e estrangeiras ...
34'24	A6	e estrangeiras ...   que mais?
34'26	AA	((comentarios inaudibles))
34'27	P Ar	lembram quando foi fundada São Paulo?    nós já vimos toda essa informação / no vídeos que estamos assistindo de São Paulo \   (DV)
34'29''	AA	((varios niegan con la cabeza))
34'35''	A6	não ...
34'36''	P Ar	não? sim \   (RV)

- Gestión (G): es un enunciado que tiene como propósito administrar la actividad discursiva explicitando lo que se ha de hacer respecto a cuestiones como la toma de palabra, el tema, las acciones y el contrato de clase.

Gestión de la toma de palabras (GP):

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
14'43''	P Ar	Alice ...   (GP)
14'54''	A3	o qué ela disse?

Gestión del tema (GT):

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
02'17''- 02'40''	P Ar	bom / vamos revisar por favor ... todos os exercícios que ficaram como:: dever de casa /    foram muitos / mais: \   são bons para vocês praticarem ah::    os::   verbos no pretérito ...   não é?   nós estávamos na página:: / Alice /   que páginas ficaram como deveres de casa por favor?     (GT)

Gestión de las acciones (GA):

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
00'25''	A6	<i>se le olvidó del diario</i> / ((casi inaudible))
00'27''	P Ar	ah:: / você que levou o diario? né?
00'29''	A5	sim ...
00'30''	P Ar	e já escreveram todos?   Alice já escreveu pela segunda vez?
00'31''	A3	não ...
00'34''	P Ar	você vai levar ((le pasa el diario)) (GA)

Gestión del contrato (GC):

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
00'17''	P Ar	está rindo por que? (hace un gesto de levantar la cara y las cejas)

		hacia una alumna y sonrío)     está rindo por que?    (GC)
00'21''	AA	((risas))
00'23''	P Ar	eh?   (GC)

### c) La construcción del tema

El papel que tiene cada participante en la estructuración del tema se podrá entender a través del análisis de las intervenciones y de los intercambios. La intervención es la unidad mínima de diálogo y los intercambios son la unidad inmediatamente superior a la intervención. Los intercambios son también grupos de intervenciones alrededor de un tema. Así, la construcción del tema se lleva cabo en diferentes niveles. Hay que observar cada intervención o unidad interactiva que se puede entender como aportación temática de una persona al desarrollo del tópico del que se habla. Es necesario tomar en cuenta que en una misma toma de palabra puede haber más de una intervención.

Entre las intervenciones se pueden distinguir:

- No problematizadas (NP), o sea, que no aportan nada significativo al tema.
- Problematizadas, que son las que juegan algún papel en la construcción temática, pueden ser de cinco tipos:

Intervenciones directivas (DIR): introducen uno o más temas y proponen un objeto de discusión; dos intervenciones directivas marcan los límites de un intercambio.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
33'28''	P Ar	bom, teve algum programa onde falaram específicamente sobre São Paulo?
33' 32''	A5	sim ...
33' 33''	P Ar	que lembram de São Paulo?
33' 36''	A6	é uma cidade industrial \
33' 38''	P Ar	é uma cidade industrial.: /   que mais?    que coisas mostraram sobre São Paulo nesse vídeo? (DIR)



Reactivas (REAC): reaccionan respecto al tema sin aportar ninguna iniciativa.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
40'24''	P Ar	pronto?
40'25''	A5	pronto
40'26''	P Ar	já escreveu as respostas? ((tono de incredulidad))
40'27''	A5	as tenho aqui na mente ...   (REAC)
40'29''	P Ar	[ash!! não tem “careta” /   ]

Relanzamiento (REL): retoman un tema o una parte del tema introduciendo al mismo tiempo una iniciativa en el tratamiento.

Tiempo	Particip	Armando sesión 1
34'13''	P Ar	então...   que mais tem na Avenida Paulista em São Paulo?
34'15	A7	eh:: corporativas?
34'16	P Ar	mhm /   os corporativos de empresas transnacionais /
34'20	A6	nacionais e estrangeiras ...
34'24	P Ar	e estrangeiras ...   que mais?   (REL)

Continuativas (CONT): son reiteraciones de la intervención anterior de un mismo locutor que no ha tenido en cuenta las intervenciones posteriores de otros participantes.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
04'40''	P Ar	a número dois / TE-LE-FO-NE /   te-le-fo-ne /   ((va a la pizarra)) ô:::   Ricky ...   atenção gente!    eh gorjeta /   ((escribe la palabra en la pizarra)) (CONT)
04'48''	A5	ahá \
04'50''	P Ar	temos a palavra gorjeta e temos a palavra:: / propina também \

Deligadas (DES): no toman en cuenta las intervenciones precedentes, sino que se desarrollan un tema independiente en paralelo.

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
46'50''	P Ar	eh:: /   do século dezanove:: /   do século dezanove e vinte / Ricky?
46'58''	A5	eh   tenho uma versão / uma versão diferente \
46'59''	P Ar	ah você tem uma versão diferente /   ao que está escrito no texto??
47'02''	AA	((risas))
47'04''	P Ar	você lembra? /   eu conheço uma canção /   que fala dessas coisas /   que diz que homem branco chegou /   para construir para desbravar ...   e o índio cantou o seu canto de guerra /   (DES)

#### d) Modalidades enunciativas y organización del discurso

Al pronunciar un enunciado se llevan a cabo siempre tres tipos de actos distintos. La noción de modalización se refiere a la presencia del sujeto en el lenguaje (Llovet *et al.*, 2005: 267). Aquí se han tenido en cuenta el punto de vista que expresa el locutor sobre lo que dicen sus interlocutores, sobre lo que dice él mismo y sobre los temas objetivos de la discusión. Hay diversas maneras de discriminar los actos de habla<sup>27</sup>, <sup>28</sup> pero en este estudio hemos seguido lo establecido por Charardeau (1992), se ha distinguido entre acto alocutivo, acto elocutivo<sup>29</sup> y acto delocutivo.

Los actos alocutivos (o apelativos, o perlocutivos) precisan la manera como el locutor implica al interlocutor en lo que dice. Se pueden considerar modalidades alocutivas o apelativas la advertencia, el juicio, la sugerencia, la propuesta, la interrogación, el requerimiento, la interpelación, la autorización y desautorización.

Los actos elocutivos (o ilocutivos), precisan la manera como el locutor presenta su posición respecto de lo que enuncia. Se pueden considerar modalidades elocutivas la constatación, la manifestación de saber, o de ignorancia, la opinión, el querer, la promesa, el acuerdo, el desacuerdo, la declaración y la proclamación.

<sup>27</sup> Para otros estudiosos existen actos locutivos, es decir, se pronuncia un enunciado con un sentido; los actos ilocutivos son promesas, aserciones, ruegos, amenazas, etc. y los actos perlocutivos causan un efecto determinado en el receptor (Llovet *et al.*, 2005: 267).

<sup>28</sup> Según los estudios de Austin, en los actos de habla se reconocen tres efectos: lo que se dice o actos locutivos, la fuerza de lo que se dice o actos ilocutivos y el efecto, resultado o consecuencias o actos perlocutivos (Tyler, 1978: 380).

<sup>29</sup> Elocución viene del latín *elocutio* y se refiere a la elaboración lingüístico-discursiva de los materiales seleccionados y estructurados en la invención (*inventio*) o búsqueda de materiales temáticos y en la disposición (*dispositio*) o estructuración y distribución de estos materiales (Mayoral, 1994: 16).

Los actos delocutivos manifiestan que el enunciado está desligado del locutor y del interlocutor. Se pueden considerar modalidades delocutivas la aseveración y el discurso referido o citado.

- Alocutivas

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
33' 33''	P Ar	que lembram de São Paulo?
33' 36''	A6	é uma cidade industrial \
33' 38''	P Ar	é uma cidade industrial:: /   que mais?    que coisas mostraram sobre São Paulo nesse vídeo?   (ALOC)

- Elocutivas

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
01'23	P Ar	Alice ...   quando vai escrever no diário?
01'25	A3	um dia / ((risas))
01'30	P Ar	um dia ...
01'30	AA	((risas))
01'32	P Ar	eu espero que seja um dia não muito longe Alice /
01'33	A3	não ... ((risas))   ((hace un gesto de negación con la cabeza))
01'35	P Ar	você tem que ter oito escritos lá nesse diário eletrônico /   (ELOC)

- Delocutivas

Tiempo	Particip.	Armando sesión 1
46'59''	P Ar	ah você tem uma versão diferente /   ao que está escrito no texto??
47'02''	AA	((risas))
47'04''	P Ar	você lembra? /   eu conheço uma canção /   que fala dessas coisas /   que diz que homem branco chegou /   para construir para desbravar ...   e o índio cantou o seu canto de guerra /   (DEL)

Si el análisis de la modalización es necesario realizarlo a partir de aspectos discontinuos, como pueden ser los deícticos, los verbos modalizadores, el léxico valorativo, etc., el análisis de los modos de organización del discurso requiere de la observación de aspectos más bien continuos, que consisten en detectar qué tipo de discurso construye cada locutor cuando hace uso de la palabra. Para analizar este aspecto he seguido los mismos criterios que los apuntados antes en la exposición del análisis de las entrevistas, en el apartado dedicado a las conductas discursivas.

#### **7.1.4.5.- Síntesis**

Una vez finalizado el análisis de las tres dimensiones que se han mencionado anteriormente, se escribió una síntesis por cada sesión de clase en la cual, prescindiendo ya de citas textuales y referencias a casos concretos, se hace una lectura interpretativa de la actuación del profesor vista desde el contexto y desde los puntos que ellos manejaron, que son las cuatro habilidades básicas la enseñanza de lenguas de producción oral, producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva en las que se visualizaron de manera general los componentes base de la lingüística aplicada a la enseñanza<sup>30</sup>: semántica, sintaxis, fonética y pragmática. El punto de referencia para realizar esta lectura interpretativa, son el estado de la cuestión y la metodología expuestos en capítulos anteriores de esta tesis. Esto con el propósito de relacionar más adelante, lo que dice el docente, con aquello que dice que hace y lo que hace en el aula. En esta síntesis se han seguido los mismos puntos que se han considerado en la síntesis de la entrevista, motivo por el cual no se abundará más en ellos.

#### **Escenario de la investigación y los profesores participantes**

Ya se han comentado en el apartado de **Contexto** los rasgos más relevantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, del Departamento de Portugués, de los cursos, de las clases, de los profesores y de los alumnos de dicho centro.

---

<sup>30</sup> Esta división se relaciona con la división tradicional de las funciones del signo divididas en: sintácticas (relación entre signos), semánticas (la relación de los signos con los objetos) y pragmática (la relación del signo con los usuarios) (Tyler, 1978: 461).

## 7.2.- Análisis, profesor Armando

### 7.2.1.- Análisis de secuencias

#### 7.2.1.1.- Primera entrevista

##### a) Primera secuencia

Los temas que trata el profesor Armando en este primer segmento es una secuencia que responde a las tres primeras preguntas del entrevistador, sobre qué hace normalmente en el aula y con qué. Es la primera aproximación al tema, pues al hablar en general de cómo son sus clases, sus actividades cotidianas y de qué manera las realiza.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	1-34 Segmento 1	
1 O	a ver ...   profesor Armando /    doce de octubre de 2005 ...    ¿qué es lo que tú haces normalmente en una clase? /	La entrevistadora hace una prueba de grabación, la borra y reinicia la grabación haciendo la identificación de fecha, nombre y la primera pregunta sobre el desarrollo de una clase cotidiana.
2 P Ar	{(DC) eh::    bueno, co-como comienza luego   saludo a los alumnos ...    como siempre llegan un poco tarde ...    entonces voy platicando un poquito ...    con los que ...    van llegando ...   sobre qué es lo que han hecho ...   qué hicieron el día anterior /    para más o menos dar tiempo a que lleguen los otros alumnos /    una vez que ya están todos los alumnos ...   empezamos con el tema del día /   eh::   } cada día puede ser diferente porque puedo empezar con una comprensión	El profesor pensativo y vacilando tras el iniciador de relato bueno, va respondiendo poco a poco, describe su dinámica de clase. El marcador <i>entonces</i> marca la progresión de la narración en la que va enumerando secuencialmente sus actividades generales. El minimizador <i>poquito</i> indica que dedica poco tiempo a ello. Aunque dice que cada día es distinto y que no tiene una práctica

	de auditiva /   una comprensión de lectura /   con ejercicios de gramática /   con un debate ... mhm:: o con una producción escrita   entonces depende del día ¿no?   pero normalmente primero les doy como un input /   para que después ellos puedan ...	fija de trabajo, la palabra <i>normalmente</i> , indica la rutina de proveer un <i>input</i> más el conector <i>para</i> que justifica sus acciones que deja en suspenso.
3 O	¿ajá ?	La entrevistadora asiente en la pausa para dar paso al cierre.
4 P Ar	producir \	El profesor da por terminada la pregunta con la palabra <i>producir</i> .
5 O	¿cuál es el material que más te gusta utilizar? /	Se aborda la segunda pregunta que se refiere a su preferencia en materiales didácticos.
6 P Ar	{(DC) pues ...    yo::: uso:::   de todo un poco ...   materiales que retiro de la internet \   sobre todo porque pues en México no hay la fa- ... } no está la facilidad de tener impresos de:: revistas o periódicos tan fácilmente   entonces / muchas cosas las saco de la internet   artículos que pienso que van a ser interesantes /   para los alumnos /   eh:::    videos que me prestan algunos colegas /   o algunos de los materiales que están aquí en el SRAV <sup>31</sup> /   que ya han preparado otros profesores /	El entrevistado continúa despacio y va respondiendo gradualmente, eligiendo bien lo que va a decir, pero ganando confianza. Prefiere los materiales de lectura de la red y los vídeos que supone serán interesantes para los alumnos. Justifica el uso de <i>internet</i> como una necesidad debido a la falta de materiales en portugués en México. Afirma que también se auxilia de materiales que le proporciona el banco de materiales y de otros profesores.

<sup>31</sup> SRAV es el banco de materiales didácticos y publicados de todas las lenguas enseñadas en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM y que está disponible para préstamo durante uno o dos días para cualquier profesor del centro.

7 O	sí sí \	La entrevistadora asiente cuando el profesor hace pausas más largas.
8 P Ar	{(DC) video::   música /   }	El interrogado va cavilando y respondiendo lentamente. Enumera también <i>vídeos</i> y <i>música</i> entre sus materiales.
9 O	claro \	La observadora asiente para animarlo.
10 P Ar	{(AC) yo tengo música /   que uso bastante /   música también /   }	El profesor ya tiene lo que quiere decir y habla más rápidamente al recordar que usa mucha <i>música</i> .
11 O	sí sí \	La entrevistadora simplemente continúa asintiendo para demostrar interés.
12 P Ar	y::: y es lo que uso en la clase /   y ahora estamos /   haciendo con los alumnos /   un diario / electrónico /	El profesor recuerda otra actividad que es un <i>diario electrónico</i> , o sea, en internet.
13 O	[ah:: qué bien / ]	La interlocutora aprueba la actividad.
14 P Ar	eh   un <i>blog</i> /   con los alumnos de segundo nivel ...   los de quinto nivel /	El observado explica que es un <i>blog</i> y que lo emplea con dos grupos de distintos niveles, segundo y quinto.
15 O	ajá ...	La investigadora afianza.

16 P Ar	para que:: eh:: les pedí que escribieran allí y eh::   una vez por semana    entonces de aquí hasta el fin del semestre /   cada uno de ellos habrá escrito /   ocho veces /    con los del segundo nivel ...   no es tan específico ...   lo que ellos quieren ...   y con los de quinto nivel /   estamos viendo las formas de escritura que hay /   entonces ...	El observado continúa explicando con más confianza y con mayor detalle. Describe la frecuencia con que escribe cada alumno en el diario y con el conector <i>entonces</i> llega a la conclusión de cuánto han de escribir. Mientras que para el segundo nivel dice que es libre y para el quinto pide <i>formas específicas de escritura</i> .
17 O	ah:: ¡perfecto! /	La entrevistadora está de acuerdo y asiente.
18 P Ar	la primera contribución tiene que ser una descripción /	El interrogado va ilustrando lo que están haciendo. Explica que el primer escrito ha de <i>ser una descripción</i> .
19 O	¡muy bien!	La observadora se limita a animar al profesor.
20 P Ar	la segunda tiene que ser una narración /   la tercera una crónica /   y así ¿no? /   conforme vayamos viendo / los diferentes estilos de escritura ...	El profesor continúa enumerando sus actividades segunda <i>una narración, tercera una crónica</i> , etc. Usa el apéndice comprobativo ¿no? con la intención de obtener cierta corroboración.



21 O	ah ... ok <sup>32</sup> /   ¿y tú cómo crees   cómo crees que aprenden más tu alumnos? ...   hablando /   escribiendo /   o escuchando ...   ¿cuál sería tu preferencia?   en un momento dado ...	En la siguiente interrogación la investigadora pregunta sobre eficiencia en relación con las diferentes habilidades.
22 P Ar	yo creo que::   las eh:::   deben ponerle atención a las cuatro habilidades ...	El profesor trata cuidadosamente de situar sus palabras y con el modalizador <i>creo que</i> expresa la necesidad de utilizar las cuatro destrezas.
23 O	¿a las cuatro igual?	La entrevistadora repite en tono interrogativo, para dar pie a que se explique.
24 P Ar	pero no tienen la ... la:::   facilidad ...   lo que más tienen   o a lo que tienen más acceso / es a la lectura obviamente /	Empleando el conector <i>pero</i> , el observado rectifica y al mismo tiempo justifica diciendo que en realidad <i>la lectura</i> es lo que más hay.
25 O	claro ...	La observadora asiente.
26 P Ar	porque pueden entrar a   sitios de internet /   y lean mucho ...	El interrogado continúa con el conector <i>porque</i> justificando su proceder y explicando que realizan sus actividades de lectura en la red.
27 O	¿les dejas tareas en internet?   [hacer cosas en ...] ]	La entrevistadora pregunta acerca de los deberes en la red.

<sup>32</sup> Las siglas “ok” del inglés americano que quieren decir “de acuerdo”, generalmente se escriben en mayúsculas; sin embargo, en este análisis se escribirán en minúscula, pues en el código de este análisis las mayúsculas significan mayor intensidad.

28 P Ar	[sí   ] a veces les dejo que investiguen algo alguna cosa ...   por ejemplo /   hoy vamos a ...   en el quinto nivel /   a escuchar una música de “tribalistas <sup>33</sup> ” /	El profesor confirma y ejemplifica cómo aborda una actividad sobre música, en la que los alumnos tienen que buscar por su cuenta.
29 O	¡ay qué bien!	La interlocutora valora positivamente y asiente con entusiasmo.
30 P Ar	entonces   les dije / que:: no iba- que no escucharíamos la música de “tribalistas” hasta que ... todo mundo no hubiese   ido a la internet   e investigado QUÉ es “tribalistas” ...	El entrevistado utiliza el conector <i>entonces</i> para ilustrar las pautas que sigue para abordar un tema nuevo. Explica que antes de hablar sobre la música de “tribalistas”, los animó a investigar. La palabra <i>qué</i> enfatizada destaca la importancia de la investigación.
31 O	ajá ...	La observadora afirma.
32 P Ar	cómo se conformó ...   cuándo se conformó ...   etcétera <sup>34</sup>   para tener ya el contexto /   del grupo /	El interrogado continúa la explicación hablando de los puntos que los alumnos deben saber antes de abordar un tema y que responden a las preguntas <i>cómo</i> y <i>cuándo</i> , entre otras.
33	claro ...	La entrevistadora asiente con una

<sup>33</sup> “Tribalistas” es el movimiento musical iniciado por el trío musical brasileño compuesto por Marisa Monte, Arnaldo Antunes y Carlinhos Brown (<http://www.allaboutjazz.com/php/article.php?id=12463>).

<sup>34</sup> Se escribirá completa la palabra *etcétera* cuando se trata de la transcripción de lo dicho por una persona.

O		palabra que expresa evidencia.
34 P Ar	del grupo /   y que fuera más significativo /   el hecho de escuchar la canción   y no nada más escuchar una canción así por escucharla ...	El profesor dice que así será más <i>significativo</i> , indicando así, más revelador y útil.

### - Análisis enfocado de la primera secuencia

En esta secuencia aparecen descripciones de las actividades generales del profesor en aula. Al principio el profesor se siente inhibido y demora un poco en responder. Comienza a hablar lentamente, pero poco a poco va ganando confianza y detallando sus clases como una práctica relativamente libre, es decir, una conversación a modo de entrenamiento precedente, más alguna actividad regida por un tema específico. Explica que para este tema, previamente los ha dotado de un *input* que él entiende como una plataforma desde donde ellos puedan *producir*, es decir usar la lengua meta. Describe de manera sencilla los momentos clave de sus clases y explica sus actividades de manera ordenada como una secuencia, es decir con *empezamos con, primero, la segunda, la tercera*, etc. las actividades. También indica en su discurso su preocupación por agradar a los estudiantes con frases como *pienso que van a ser interesantes*.

Al abordar las habilidades que se han de poner en práctica en el aula, expresa que las cuatro deben ser practicadas, pero finalmente pone énfasis en un trabajo que le interesa mucho y que se realiza mayormente fuera del aula; y que son sus actividades en *internet*. Piensa que previamente se deben conocer ciertos elementos para que éste sea *significativo*. Utiliza los pronombres indefinidos *algo* y *alguna cosa* evitando así definir los tópicos estudiados y dejando así al entrevistador suponer lo que desee.

El punto clave de este segmento es la descripción de sus actividades cotidianas en el aula que incluye las cuatro destrezas en una diversidad de actividades: *una comprensión de auditiva, una comprensión de lectura, con ejercicios de gramática, con un debate* y con diversos materiales, *de la internet, un diario electrónico, artículos, vídeo, música* y cosas del *SRAV*, etc. Describe el trabajo de los estudiantes en el diario electrónico o

*blog*, al cual denomina representativamente como *contribución*; habla principalmente de la lengua escrita, a la que también concede mucha importancia. Explica que a los estudiantes de niveles iniciales solamente les pide una participación por semana, mientras que con los alumnos de niveles más avanzados está practicando lo que él llama *estilos de escritura*, o sea, *descripción, narración, crónica*, etc. Al mismo tiempo, el aprendizaje auditivo lo maneja a través de vídeo, pero sobre todo de música, a la que alude como herramienta, pero sin dar mayores explicaciones. Demuestra también preocupación por los materiales de lectura; para describirlos emplea varias veces el verbo *uso* y menciona materiales de *internet*, materiales del acervo del centro de lenguas y materiales realizados por otros profesores, además del *diario electrónico*.

Utiliza el pronombre *yo* en diversas ocasiones, sobre todo para remarcar sus creencias. Para exponer su creencia de que es beneficioso usar todo tipo de actividades en el aula, *yo creo que deben ponerle atención a las cuatro habilidades*. Expresa también sus creencias con otras frases; por ejemplo, las actividades que cree beneficiosas para sus alumnos, como indagación. *a veces les dejo que investiguen algo alguna cosa*.

En diversas ocasiones utiliza la primera persona del plural. En estas intervenciones se observa que funciona como integrador del profesor con sus alumnos en un mismo grupo. Por ejemplo para describir sus actividades y su rutina en el aula, *empezamos con el tema, estamos haciendo con los alumnos un diario electrónico, hoy vamos a escuchar*, etc. Uno de los verbos clave de Armando es *decir*, lo utiliza para narrar sus movimientos en clase, *les dije que no iba*. También sitúa a los alumnos como *ellos*. En ningún momento diferencia a sus estudiantes, siempre son una uniformidad. Emplea este pronombre personal para describir sus actividades, *después ellos puedan*. Habla de sus tareas, *cada uno de ellos habrá escrito*. Se refiere a los gustos de los estudiantes, *lo que ellos quieran*.

La mayoría de los verbos están en presente de indicativo como *llegan, empezamos*, etc., para referirse a los estudiantes; emplea *yo tengo, uso*, etc., para referirse a las actividades propias del profesor. En segundo lugar están las situaciones hipotéticas expresadas con en subjuntivo, *que lleguen, conforme vayamos viendo, que escribieran allí*, etc. Hace una sola referencia a obligación cuando habla de las habilidades, *deben ponerle atención a las cuatro*. Y por último utiliza gerundios para hablar de ciertas

actividades donde él se incluye como por ejemplo para hablar del diario electrónico, *estamos haciendo*.

Hay pocas reparaciones, por ejemplo, cuando habla del trabajo de casa reformula su narración, *no iba- que no escucharíamos la música* o y repara repitiendo en el caso de su argumento para obtener materiales, *no hay la fa- no está la facilidad de tener impresos*. Y por último, considera el trabajo de casa de leer sobre un determinado tipo de música como un requisito para poder dar un tema, *y que fuera más significativo, el hecho de escuchar la canción*.

## b) Segunda secuencia

El tema en este segmento es el tratamiento del error<sup>35</sup> por parte del profesor. Armando lo aborda de manera directa y dándole una gran relevancia, por lo que se infiere que le concede mucha importancia a la corrección en el aprendizaje de una lengua extranjera.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	35-48 Segmento 2	
35 O	ah muy bien   muy bien ...   y ¿cómo te gusta corregir a tus alumnos? ...   por ejemplo   si están platicando y de repente hacen un error /   ¿cuál es la ... la manera que tú crees que es mejor /   o que te gusta más /   o que utilizas más desde luego ...	La investigadora apoya y a continuación aborda el tema de la corrección de errores y el tratamiento de fallas en la producción oral.
36 P Ar	eh ... depen-de::: mucho del error   que el alumno esté haciendo ...	El profesor trata de poner sus ideas en orden antes de responder y dice

<sup>35</sup> “Error”, “falta”, “equivocación”, “fallos”, “lapsus”, “problemas”, “descuidos”, “olvidos”, etc. son palabras que designan los profesores con algunos matices diferentes escalas de error. “Descuidos” u “olvidos” pueden indicar errores esporádicos que pueden ocurrir en la producción de cualquier hablante nativo o extranjero y “errores” serían los que se presentan de forma más o menos sistemática. Corder hace la distinción entre “errores sistemáticos” que son los que reflejan la competencia transitoria y llama simplemente “errores”; y los “errores de producción” que serían todos los no sistemáticos, a los que distingue con la palabra “falta”. En las observaciones es difícil hacer estas distinciones y sólo estamos en condiciones de observar el tratamiento que el profesor da a los errores de competencia, o sea las palabras o expresiones que se salen de norma prescriptiva o sistemas de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada (Fernández, 1997: 28-29).

		que <i>depende</i> .
37 O	ah ... ok ...	La interlocutora lo aprueba sin más detalles.
38 P Ar	por ejemplo   si es un alumno que está en quinto nivel /	El observado da un ejemplo de corrección para ilustrar, dice que es de acuerdo al semestre.
39 O	mhm ...	La interrogadora asiente.
40 P Ar	y me repite varias veces /   pero / por ejemplo /   en vez de decir mas / lo paro en seco   y le digo   ¿qué pasó?   ya estás en quinto y sigues diciendo ...	El entrevistado continúa con el ejemplo de corrección en una producción oral. Explica que cuando escucha un error repetidamente y de cosas estudiadas con anterioridad, lo detiene en ese momento y lo cuestiona.
41 O	todavía estás con eso ...   ((risas))	La entrevistadora termina la frase del profesor resumiendo los problemas con la palabra <i>eso</i> y ríe con confianza.
42 P Ar	o::   errores que corresponden a   a los primeros niveles y ya están en quinto nivel sí los paro en seco y les digo ¡atención! ¡atención! ...    pero si son otro tipo de errores /   los dejo / que sigan hablando /   y yo voy anotando ...   voy anotando ...	El interrogado continúa con la afirmación de que existen ciertos fallos que en niveles más avanzados no se pueden dejar pasar y da otro ejemplo, en el dice que se limita a anotar para corregir posteriormente sin interferir en el flujo comunicativo. La repetición de la

		frase <i>voy anotando</i> implica que es un trabajo exhaustivo.
43 O	a:: muy bien   mhm ...	La observadora asiente y lo deja continuar.
44 P Ar	y al final ya les digo /   hubo esto   y esto y esto /   y algo que me gusta mucho /   por ejemplo con los alumnos de quinto nivel que lo estamos practicando /   es que ...   ca::-da día hablan uno o dos alumnos sobre cualquier cosa /   por unos cinco minutos /   y todo el grupo /   está atento ...	El profesor prosigue hablando de la corrección de errores; pero de repente con <i>es que</i> repara y habla de otra actividad. Relata que le agrada lo que hace con el grupo de quinto nivel, donde cada día un alumno habla por un breve lapso de tiempo.
45 O	¿a los errores?	La interlocutora termina la frase del profesor tratando de esclarecer.
46 P Ar	a los errores   y todo mundo está anotando   anotando anotando anotando ... y al final yo pregunto:   a ver fulano ¿qué te pareció la producción de tu compañero   de tu compañero?	El entrevistado lo confirma describiendo la actividad en la que involucra a los demás alumnos en la corrección a manera de reflexión en grupo. Esto lo enfatiza repitiendo la palabra <i>anotando</i> .
47 O	ajá ...	La observadora asiente.
48 P Ar	y ya él empieza a decir todos los problemas ...   los errores que encontré   cómo le pareció ...   si le pareció que fue fluida su conversación ...	El profesor describe cómo los alumnos tratan la situación; indican los problemas y expresan su opinión sobre la <i>conversación</i> .

### - Análisis enfocado de la segunda secuencia

Es una secuencia básicamente descriptiva, donde responde a la pregunta de qué hace cuando se presentan errores. En primer lugar afirma que *depende* del error; que como patrón, es una medida bastante incierta. Es posible que lo supedita a su experiencia e intuición como profesor. Sin embargo, después afirma que en niveles avanzados, no se deben tolerar ciertos errores considerados como básicos; y da como ejemplo el uso de la palabra *pero* en vez de *mas* portugués. En esos casos dice, utilizando una frase popular, que los *para en seco*, por decir que los detiene sin mayores preámbulos y en estilo directo reprende, *ya estás en quinto y sigues diciendo* y también emplea la palabra *¡atención!* a manera de interjección. El tono de su voz en estas palabras denota un poco de impaciencia, como efecto de sentido y a fin de llamar la atención sobre el hecho.

Por otro lado, narra una segunda manera de corregir, que realiza cuando hay una intervención, y que consiste en dejar hablar al alumno mientras él va *anotando* los errores y al final los comenta con el grupo. La repetición varias veces seguidas de la palabra *anotando* funciona en este contexto para dar la imagen de una acción que repite consecutivamente. La discusión de los errores la describe, pero de manera indefinida con frases como *hubo esto y esto*. La tercera forma que menciona es con la participación del grupo. Algún alumno presenta un tema oralmente y los oyentes toman nota de los errores cometidos. Con esto obliga a los demás estudiantes a colaborar y a concienciarse de los errores; afirma que esto le *gusta mucho*, relacionando así la concientización con el aprendizaje.

El pronombre *él* lo usa solamente una vez para aclarar las actividades de un alumno, y *ya él empieza a decir todos los problemas*. En diversas ocasiones utiliza la primera persona del plural que funciona en este segmento para ubicarse con sus alumnos en un mismo grupo, *lo estamos practicando*. El verbo *decir* refiere en estilo directo sus observaciones, y *al final ya les digo hubo esto*.

El profesor en ningún momento habla de corregir lengua escrita, aunque por las respuestas de las preguntas anteriores conocemos su interés por la modalidad escrita. Solamente nos habla de corregir errores en la modalidad oral, pero sin tocar el tema de la fonética. Su preocupación principal es la forma, el uso del vocabulario, la semántica y



la sintaxis; pero no ofrece ningún argumento a favor de su manera de proceder. El uso del estilo directo<sup>36</sup> en la descripción es dramatizado, ya que además de actuarlo, da mucho énfasis a sus palabras para demostrar su desagrado hacia los errores reiterados. El elemento clave de este segmento es la secuencia sobre la corrección de errores, *lo paro en seco*, les digo *¡atención!*, *voy anotando*, y al final, *hubo esto y esto y esto o bien, ¿qué te pareció la producción de tu compañero?* No nos proporciona ningún concepto de error, ni los tipos de error; aunque como vimos anteriormente, sí considera niveles de error.

### c) Tercera secuencia

La intención de preguntar sobre su mejor experiencia como profesor, era la de conocer sus valoraciones respecto de una buena enseñanza. El profesor Armando, al principio no supo cómo responder y posteriormente optó por dar ejemplos concretos.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	49-60 Segmento 3	
49 O	ah perfecto ...   y ahora sí y ¿cuál ha sido tu mejor experiencia como maestro?	La observadora asiente para cerrar y aborda la siguiente pregunta. Pide una valoración de su <i>mejor experiencia</i> como docente.
50 P Ar	¿mi mejor experiencia?    bueno   mhm ... así ha sido más bien como que impredecible porque a veces he preparado \   alguna lección o alguna actividad para los alumnos que yo pienso que ...   va a generar la discusión o que va a generar ...   polémica / y que los alumnos se van a interesar / que van a hablar mucho y discutir / y luego aplico la:: la actividad /   y nadie habla:: \ a nadie le	Lo indeterminado de la pregunta descontrola al entrevistado, quien repite la pregunta. Al fin tras el iniciador de relato <i>bueno</i> , se decide por describir actividades que han tenido éxito o que han fracasado durante la clase. Indica a veces equivocarse respecto a los gustos de sus estudiantes y que lo percibe

<sup>36</sup> El uso del estilo directo (Reyes, 1993 en Ballesteros: 17), en una narración es histriónico, ya que además de la paráfrasis o reproducción discursiva, el hablante imita el modo de hablar propio de la persona citada: vocabulario, entonación, acento, volumen, etc.

	gusta:: \	porque nadie habla.
51 O	no les interesa ... \	La observadora ratifica la imagen.
52 P Ar	y de repente /    por cuestiones de cómo se va desarrollando /   la clase / sale algún tema y ese tema ...   veo que los alumnos /   les interesa / <i>entons</i> me agarro de ese tema / y ya con eso continuamos la clase /	El profesor habla de su experiencia en general. Marca la progresión del relato con la forma coloquial del conector <i>entonces</i> , como continuador. Explica que cuando surge un tópico que interesa a los estudiantes se vale de él, usando la imagen gráfica de <i>me agarro de ese tema</i> .
53 O	¿o sea que es más bien como incidental?	La investigadora trata de conceptualizar lo que dijo el profesor.
54 P Ar	incidental ... incidental ... incidental ...   me ... me agrada muchísimo cuando::   a veces después de una clase /   se acerca algún alumno o dos /   y me dice ...   oye /   hoy me gustó mucho la clase de hoy \   y yo ya no sé /   porque no me he detenido a analizar ...   cuáles son los elementos que   que influyen o que les haya gustado a los alumnos ...	El entrevistado repite varias veces <i>incidental</i> no muy convencido de que sea la palabra adecuada y a continuación recuerda sus experiencias personales en clase y las apreciaciones positivas que han hecho algunos alumnos de sus clases. Refiere justamente que no ha tenido tiempo para reflexionar sobre lo que ha hecho que esa clase sea un éxito.
55 O	no sabes si es por ejemplo   porque ese día cantaron   o este día leyeron ...	La interlocutora trata de ayudarlo dando algunos ejemplos.

56 P Ar	mhm ...   no   no porque he llevado por ejemplo algunas canciones / que yo pienso que les va a gustar /	El profesor confirma que a veces sus suposiciones resultan erróneas. Por ejemplo, no les gustan algunas canciones que él creía que les agradarían.
57 O	y están viendo el techo ((risas)) qué curioso ...	La observadora termina la frase inconclusa con una imagen y trata de abordar la siguiente pregunta.
58 P Ar	y lo más chistoso que me ha pasado es una clase de sábado /   que son cuatro horas seguidas /   yo pensé el primer día ...   el primer día que di esa clase yo pensé pobrecitos han de estar cansadísimos /   para mí fue muy cansado ...   y sorprendentemente / al final de las cuatro horas de clase / se acercaron cuatro alumnos ...    “OYE   nos gustó mucho las clase:::” / yo ¡ups! /   si esa clase fue ... pues como son cuatro horas ...   intenté colocar ... todas las actividades ...	Pero el entrevistado retoma el turno y continúa relatando su experiencia con un grupo intensivo sabatino donde las clases son de cuatro horas. Con el minimizador <i>pobrecitos</i> muestra su preocupación por el ánimo de los alumnos y luego expresa su satisfacción cuando lo felicitan los estudiantes con la palabra <i>sorprendentemente</i> y en parte atribuye el éxito de su trabajo a su distribución de actividades. Emplea el estilo directo para narrar parte de su experiencia.
59 O	claro ...	La interlocutora asiente y lo deja continuar.
60 P Ar	un poquito de gramática /   comprensión auditiva /   comprensión de lectura /   y producción oral ...   cuando tienes un tiempo así pues puedes trabajar las cuatro	El profesor confirma su opinión acerca de la efectividad de usar actividades que involucren las cuatro habilidades. La palabra

	actividades perfectamente \	minimizadora <i>poquito</i> indica que no se extiende demasiado en ninguna de ellas. Al mismo tiempo advierte que para ello es necesario tener tiempo.
--	-----------------------------	--

### - Análisis enfocado de la tercera secuencia

Armando con respecto al trabajo en el aula, describe una buena experiencia como algo inconcreto e *impredecible* supeditado a los alumnos. En vez de responder a su mejor experiencia, habla de algunas dificultades que se le han presentado. Refiere que a veces elige una actividad o material basado en sus creencias, porque piensa que *les va a interesar*, pero que se ha llevado chascos. Explica el interés como *generar la discusión, generar la polémica*, de lo que se desprende su preferencia por el debate en el aula. Posteriormente inicia un narración en la que recuerda que en alguna clase, de manera no planeada han tocado algún tema que de manera espontánea interesa a los estudiantes y dice que *entons me agarro de ese tema*, por decir de manera más expresiva que atrapa el interés a través a él. Se observa que está consciente de que sus propios supuestos no siempre resultan efectivos y por otro lado, este párrafo nos demuestra que tiene experiencia en la docencia y que sabe aprovechar las oportunidades de aprender que se le presentan.

Después el profesor Armando lleva su mejor experiencia al campo de la satisfacción sentida por él cuando después de clase alguien lo han felicitado. Aunque acierta a comentar que no se ha *detenido a analizar* el porqué de una buena clase. Demuestra sentirse orgulloso por las felicitaciones recibidas después de largas clases de cuatro horas, que considera pesadas y lo atribuye a la variedad de actividades que ofrece. Es esto él lo designa de manera diminutiva como *un poquito de*, y cree que el éxito obedece también a la disposición de tiempo. Como elemento valorativo expresa que le *gusta muchísimo* cuando lo felicitan. De hecho *gustar* el verbo que repite varias veces en este segmento en varias formas: narrando lo que le han expresado los alumnos, para expresar su propia satisfacción, o para describir algunas actividades que han resultado interesantes.

La mayor parte de las intervenciones del profesor en este segmento son descripciones, que además suelen ser detalladas. Pero también hace narraciones, por ejemplo, para comenzar el relato de una clase que considera buena, el profesor usa una frase un tanto particular que es, *y lo más chistoso que me ha pasado*, puesto que el adjetivo *chistoso* coloquialmente se refiere a algo gracioso. Esta frase adquiere sentido si se toma la palabra más bien como sorprendente. En este mismo párrafo se cita a sí mismo: primero narra lo que él pensaba *han de estar cansadísimos*, a continuación intercala como se sentía él, *para mí fue muy cansado*, y luego hace un relato en estilo directo de lo que dijeron sus alumnos poniendo mucho énfasis e imitando las voces, para luego volver a su sorpresa y a su propio tono de voz, *y sorprendentemente al final de las cuatro horas de clase se acercaron cuatro alumnos: oye, nos gustó mucho la clase y yo ¡ups!* Trabaja una imagen positiva de sí mismo hablando de la opinión de sus alumnos respecto de sus clases, al tiempo que se escuchan las voces de los estudiantes.

Utiliza el pronombre personal *yo* en diversas ocasiones, sobre todo para remarcar sus creencias. Para narrar lo que él pensaba que ocurriría, *yo pienso que va a generar la discusión*; expresar una creencia sobre los gustos de los estudiantes, *yo pienso que les va a gustar*. Para cuestionar, *yo pregunto*, hace una reflexión sobre su práctica docente, *yo ya no sé, porque no me he detenido a analizar* y rememora sus experiencias, *yo pensé el primer día*. Expresa también sus creencias con otras frases; por ejemplo, las actividades que cree beneficiosas para sus alumnos. En algunas ocasiones utiliza verbos en primera persona del plural para hablar de sus actividades en conjunto en el aula, *con eso continuamos la clase*. El elemento clave de este segmento es *trabajar las cuatro actividades*, pero a condición de que haya tiempo suficiente.

#### **d) Cuarta secuencia**

En esta secuencia el profesor se responde a dos simples preguntas pero vitales en la enseñanza de lenguas próximas: si le agrada trabajar con gramática y si utiliza castellano en sus clases de portugués. En una primera instancia el profesor alude a la proximidad de las lenguas y considera vital el estudio de la gramática debido a este factor. Respecto al uso del castellano, también dice que es algo beneficioso en el aula sobre todo para esclarecer significados. Estos dos aspectos se muestran relevantes en el

discurso del profesor y tocan directamente a lo que él cree que es efectivo para aprender portugués.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	61-85 Segmento 4	
61 O	¿y te gusta trabajar gramática? ¿por ejemplo?   ¿crees que es efectivo trabajar gramática?	La entrevistadora sondea acerca de su apreciación por la enseñanza de <i>gramática</i> .
62 P Ar	sí   fíjate que sí ... en el caso de la enseñanza de lenguas tan parecidas   tan próximas yo no sólo creo que sea necesario /   sino que::   eh   e-es algo que todo mundo   los profesores deberíamos estar conscientes y trabajar así    bien::: ¿cómo se dice? detalladamente /   en la clase porque si no les marcamos esas diferencias a los alumnos /   a los alumnos   no:::	El profesor indica firmemente con el modalizador <i>creo que</i> cuánto valora la enseñanza de las normas gramaticales en lenguas próximas. Utiliza el conector completivo <i>sino</i> , para determinar que es algo necesario, del que <i>deberíamos estar conscientes</i> . Con la pregunta <i>¿cómo se dice?</i> intenta encontrar la palabra idónea que es detalladamente. Mientras que con el conector <i>porque</i> argumenta razones para justificar su manera de enseñar y deja la oración sin concluir.
63 O	se quedan en el estadio del portuñol para siempre ... eso es cierto \	La observadora la concluye mencionando el mayor problema de aprender lenguas extranjeras próximas que es la fosilización de la interlengua.
64 P Ar	o a veces les quedan dudas ¿no? de cómo   cómo son las reglas de la gramática en el portugués /   y por ejemplo en español ...	El interrogado comienza indicando que en ocasiones quedan preguntas acerca de <i>las reglas de la gramática</i>

	<p>hoy   hoy fue una clase interesante por lo menos para los alumnos que hicieron la actividad que les dejé /   estábamos viendo el caso del   del estilo indirecto en portugués \   que siempre dicen que les da mucho problema   mucho problema   mucho problema ...   pero no se paran a pensar / que en español / son las MIS-MAS RE-GLAS ...   </p>	<p>en general y al fin focaliza su explicación en un ejemplo específico que es el estilo indirecto y para enfatizar su dificultad repite varias veces la frase <i>mucho problema</i>. Supone que los alumnos no reflexionan aunque las reglas son las equivalentes entre las dos lenguas y lo enfatiza con el volumen de su voz y con la pronunciación por sílabas.</p>
65 O	<p>sí ((risas))</p>	<p>La observadora afirma y ríe con confianza.</p>
66 P Ar	<p>lo que hice fue tomar un libro de gramática:: de la enseñanza del español para extranjeros \   fotocopie las partes en donde están las reglas /   de cómo se forma el discurso indirecto en español /   tienen su libro de gramática donde está el discurso indirecto en portugués /   y les dije /   bueno   pues van a hacer una tabla comparativa de cómo se forma en uno / y en otro \   dos alumnos de los que siempre están ahí más   eh ...   atentos siguiendo la clase / y haciendo las tareas / dijeron   “es que es lo mismo profesor ...   es lo mismo” ...   lo único que cambia es la nomenclatura /   en español \   </p>	<p>El profesor continúa hablando del tema de la gramática. Narra cómo utilizó un libro de castellano para extranjeros para hacerlos observar que las reglas gramaticales son análogas y cómo hace uso del contraste en su práctica docente. Tras el reformulador explicativo <i>bueno</i>, emplea el estilo directo para narrar que les pidió hacer una tabla comparativa. Relata también en estilo directo las observaciones y la reparación de los alumnos, <i>es que es lo mismo profesor</i>.</p>
67 O	<p>claro, claro   pero finalmente es igual ...</p>	<p>La entrevistadora confirma su idea.</p>

68 P Ar	<i>entons</i> pues ya les dije ya ven ... es una forma de ... darse cuenta de que no es tan difícil /	El profesor inicia su intervención con el conector conclusivo <i>entonces</i> pronunciado a la manera coloquial “ <i>entons</i> ”, a manera de marcador de continuación y como preludio para llegar a una conclusión reflexionando con los alumnos acerca de las facilidades.
69 O	¿entonces les facilita   no les dificulta?   ¿la gramática no dificulta sino que facilita?	La observadora trata de concluir algo acerca de la aseveración del profesor preguntando si al fin <i>facilita</i> o <i>dificulta</i> .
70 P Ar	claro ...   ese contraste /   facilita \	El entrevistado decide cerrar la pregunta afirmando que <i>facilita</i> .
71 O	ah muy bien y déjame ver ...	La investigadora revisa el guión para ver si ya están todos los temas de la entrevista y pretende cerrar la entrevista.
72 P Ar	algo   algo de::   el uso de la lengua materna / en la clase /	Pero el profesor recuerda <i>algo</i> y da inicio a otro tema que no estaba en el guión que es <i>el uso de la lengua materna</i> .
73 O	por ejemplo me interesaría ...	La entrevistadora se muestra interesada en abordar ese otro tema.
74 P Ar	yo   yo   yo utilizo y creo que ... es algo que se le ha negado   su valor / en la clase ...   por toda la cuestión comunicativa ... ¿no?   pero	Y el observado continúa el tema, repite varias veces el pronombre <i>yo</i> para darse tiempo a organizar sus



	<p>hay algunas cosas que en una lengua /            tienen un peso tal /   un peso semántico / que          no lo puedes traducir /   y por más que::          intentes explicarlo /   en la lengua que el          alumno está estudiando / se quedan así como          que mhm ... mhm ... no dan   porque siempre          están estableciendo comparaciones ellos ...            en su cabecita ¿no?  </p>	<p>ideas. Con el modalizador <i>creo que</i>          recuerda que es algo que el enfoque          comunicativo no valoraba. A partir          del conector adversativo <i>pero</i>,          argumenta que él la utiliza para          clarificar significados que llama  <i>peso semántico</i>, que no son          susceptibles de traducción. Afirma          que de otra manera, los alumnos no          entienden porque siempre están          estableciendo comparaciones. Para          terminar emplea el apéndice          comprobativo <i>¿no?</i> para reforzar su          razonamiento.</p>
75 O	<p>ah... eso es cierto ...  </p>	<p>La interlocutora afirma con          convencimiento.</p>
76 P Ar	<p>¿y esto a qué será equivalente en español?  </p>	<p>El profesor razona su proceder          preguntándose a sí mismo.</p>
77 O	<p>estableciendo comparaciones ...  </p>	<p>La observadora repite la última frase          para animarlo a continuar.</p>
78 P Ar	<p>entonces me acuerdo que en una lectura /          apareció el <i>puxa</i> ...   ¿profesor qué quiere          decir <i>puxa</i>? y ya les expliqué   en portugués          ¿no? <i>puxa exprime em este caso   neste caso</i>  <i>exprime surpresa \</i>   y yo vi la cara de todos          así / viendo para el techo /   </p>	<p>Con el conector <i>entonces</i> el profesor          marca la progresión de su relato          relatando una experiencia. Narra con          detalle y en estilo directo el          problema que tuvo para explicar una          expresión coloquial <i>puxa</i> del          portugués de Brasil para ilustrar su          argumento anterior y cómo intentó          sin éxito explicarla. En esa</p>

		explicación el profesor repara el uso de una contracción del portugués.
79 O	qué <i>onda</i> ... qué es eso ...	La investigadora tomando el rol del alumno también usa vocabulario de la jerga del castellano de México para preguntarse qué <i>es eso</i> .
80 P Ar	¿como qué será? A VER pues ustedes díganme cuando están sorprendidos en español \ ¿qué cosas dicen?	El entrevistado explica en estilo directo como ayuda a los alumnos a pensar preguntando posibles significados y lo que dirían. Remarca las palabras <i>a ver</i> para enfatizar su papel tutelar.
81 O	¡ <i>híjole!</i>	La interlocutora divertida da un ejemplo de la jerga popular como si fuera el alumno en cuestión.
82 P Ar	¡ <i>híjole!</i> ¡ <i>órale!</i>	El profesor da dos ejemplos graciosos imitando incluso imita el acento popular.
83 O	((risas))	La entrevistadora ríe de las expresiones.
84 P Ar	como que ya queda más claro / para ellos / a qué equivale una palabra o una expresión determinada que a veces el peso semántico no lo puedes ...   explicar a veces \	El profesor explica que entonces les <i>queda más claro</i> a los estudiantes el significado del vocabulario que en otras circunstancias no podría explicar y lo atribuye al <i>peso semántico</i> de ciertas expresiones.

85 O	muy bien ...   ay pues Armando muchísimas gracias / hasta luego \	La observadora cierra la entrevista con el profesor agradeciendo su cooperación.
---------	---	--

**- Análisis enfocado de la cuarta secuencia**

El profesor Armando está convencido de que tratándose de lenguas tan próximas como son el castellano y el portugués, la gramática, entendida como el estudio de la forma, es absolutamente indispensable. Emplea la frase un tanto indefinida *es algo que* para aproximarse al concepto de lo que hipotéticamente debería significar la gramática en el aula. Por otro lado, expresa como una necesidad que la gramática se ha de trabajar de manera consciente. Refuerza la idea de la cercanía calificando ambas lenguas de *tan parecidas, tan próximas*.

Sitúa su discurso en un nuevo marco a través del adverbio *hoy* e inicia una narración refiriendo una experiencia reciente. Habla de un caso gramatical específico, el estilo indirecto en portugués, que crea muchas confusiones y refuerza la idea repitiendo tres veces la frase *mucho problema*. Observa que sus alumnos no reflexionan y no se dan cuenta de que la gramática entre ambas lenguas es muy semejante y para subrayar la afirmación eleva el tono de la voz y remarcando las sílabas dice que son *las mismas reglas*. Y partir de ahí su discurso se centra en demostrar que la gramática del portugués no es difícil si se parte de la gramática del castellano.

Hace una narración detallado cómo trabajó el estilo indirecto con un libro de castellano y uno de portugués, pidiendo a los estudiantes que hicieran una tabla comparando ambas gramáticas y que al final llegaron a la conclusión de que *es lo mismo*, salvo en la *nomenclatura*. Llega a la conclusión de que no es tan complejo y advierte que el *contraste* facilita. Considera que la comparación es efectiva para aprender una lengua próxima al trazar una línea de conexión entre ambas lenguas.

Respecto al empleo del castellano en sus clases de portugués, de nuevo inicia su intervención intentando conceptualarlo con la frase un tanto vaga de *es algo que*. Indica que el uso del castellano es efectivo, aunque *se le ha negado su valor* y hace referencia

a la *cuestión comunicativa* como responsable de esa idea. Explica que los estudiantes no entienden empleando en castellano la expresión portuguesa *no dan*, que aquí significa no alcanzan a entender. Sin embargo, argumenta que hay puntos semánticos que sólo se pueden entender a través de *equivalentes* y hace una narración de un caso que sólo pudo explicar mediante uno o dos correspondientes de la jerga de México.

Hace la narración directa de cómo trató infructuosamente de explicar en portugués a sus alumnos, *puxa exprime em este caso, neste caso exprime surpresa*, y advertimos que duda de una contracción que en portugués es variable, repara inmediatamente y repite la frase. A continuación ofrece la imagen de los alumnos que no entendieron como, *vi la cara de todos así, viendo para el techo*, y lo refuerza imitando sus caras, mientras la entrevistadora está riéndose espontáneamente de la escena. En dos ocasiones hace alusión al *peso semántico* para explicar la fuerza con que debe entenderse una palabra o expresión. En la primera ocasión emplea esta frase para explicar su punto de vista, y en la segunda ocasión la repite para apuntalar su idea. Mira el significado de algunas palabras como una carga significativa, *que no lo puedes traducir*. Al igual que otras ocasiones en su narración emplea del estilo directo y se cita a sí mismo y lo que le respondieron los alumnos haciendo uso de un tono y volumen de voz diferentes, para distinguir a uno y otros participantes de esa conversación.

Hay varias expresiones clave en esta primera entrevista que se refieren a un mismo tema, que es el problema de la gramática en portugués. Según el profesor Armando lo más efectivo para resolverlo es haciendo distinguir a los alumnos las semejanzas, por ejemplo, *pero no se paran a pensar que en español son las mismas reglas*. Narra su manera de trabajar gramática, *y les dije, bueno, pues van a hacer una tabla comparativa de cómo se forma en uno y en otro* y remata una conclusión con sus alumnos, *ya les dije ya ven, es una forma de darse cuenta de que no es tan difícil*.

El pronombre personal *yo* lo emplea generalmente para expresar sus creencias sobre lo que es preciso hacer, *yo no sólo creo que sea necesario*. Razona sobre la utilidad del castellano en la clase de portugués, *yo utilizo y creo que*. Mientras que los verbos conjugados en primer persona del plural funcionan para integrarse con algún grupo: para ubicarse como profesor de lenguas, *deberíamos estar conscientes, marcamos esas diferencias*; o para integrarse en un mismo grupo con sus estudiantes, *estábamos viendo*

*el caso del.* La tercera persona del plural *ellos* la emplea para referirse a sus estudiantes. Refiere sus explicaciones, *queda más claro para ellos* y supone lo que los estudiantes piensan, *ellos en su cabecita*. Se escucha la voz del profesor, pero también se escucha la voz de los alumnos y los cita en estilo directo, *dijeron: es que es lo mismo profesor*.

Finalmente, de esta secuencia se infiere que el profesor considera efectivo marcar las diferencias, pero más las semejanza entre ambas lenguas, dando a entender que por ser tan cercanas se ha de poner mayor énfasis y esto lo expresa con el adverbio *muy detalladamente*. También considera efectivo utilizar gramática y el castellano para establecer relaciones y facilitar así el aprendizaje del portugués, pues como dice él ellos, *siempre están estableciendo comparaciones*. Percibe el aprendizaje de sus alumnos como una correlación, pero también critica su falta de atención. El punto clave lo encontramos en la idea expresada enfáticamente de que no se paran a pensar que, *son las mismas reglas*. En definitiva, confía en la desmitificación de algunos preceptos del enfoque comunicativo que no permitía el uso de gramática ni de la lengua materna en el aula.

### 7.2.1.2.- Análisis segunda entrevista

#### e) Quinta secuencia

En esta corta secuencia, el profesor responde a la demanda de describir una clase en la que le haya ido bien. Así, Armando habla de su concepto de una clase que él considera buena. Al principio, no acierta bien cómo acercarse al tema y prefiere hablar primero en general de su experiencia como profesor de lenguas extranjeras, para llegar luego a la experiencia de una clase concreta.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	1-9 Segmento 5	
1 O	treinta y uno de agosto /   profesor Armando Sosa /   segunda entrevista ...   Armando ...   cuéntame una clase en la que te haya ido muy bien \	La entrevistadora da las señas de identificación de fecha y nombre del entrevistado y hace la primera pregunta sobre una buena experiencia en el aula.

2 P Ar	{(DC) m:::: /   pero::: } qué es lo que quieres decir ((ruido de la grabadora )) no-no sé qué es lo que quieres decir /   con “muy bien” ...	El profesor hace una pausa, titubea y pronuncia un <i>pero</i> prolongando la última vocal para denotar su desconcierto. Al fin inquiriere a la entrevistadora qué es lo quiere <i>decir</i> con <i>muy bien</i> . Se le siente un poco incómodo.
3 O	[eso es lo que quiero saber de ti ...]	La observadora se limita a decirle que es justamente eso es lo que le interesa saber.
4 P Ar	[porque muy bien ] muy bien / para mí es una clase /   en la que al final \ por ejemplo ...   algún alumno se acercó y::: me dijo:: que le había gustado mucho la clase /   y que se sentía muy bien /   entonces ...   como éstos ha habido algunos momentos en mi desempeño como profesor de portugués como lengua extranjera /   también español como lengua extranjera ...   que daba clases en Brasil /   eh:: me acuerdo de una clase en la que nos divertimos mucho /   una clase de:: cómo:: acercar a los alumnos /   a la pronunciación ...   fue como un juego /	El observado se decide a hablar. Al principio comenta de sus experiencias no en el aula, sino posteriores a la clase, cuando lo han elogiado. A continuación, habla ya de una experiencia en el aula y explica cómo llevó a cabo una enseñanza de fonética. Al final valoriza la diversión en el aula como parte importante del aprendizaje, <i>como un juego</i> .
5 O	ajá ...	La entrevistadora apuntala para demostrar interés.
6 P Ar	en el salón de clas- en el salón que tenemos aquí no podría /   no podía ser ...   entonces los llevé a todos al:: ...   vestíbulo del	El profesor va narrando cómo llevó a cabo esa clase que le agradó. En dos ocasiones emplea el conector

	auditorio /   donde había un espacio lo suficientemente grande para hacer la clase /   entonces era una clase en la que pegué palabras ...   por todas las paredes /   y los alumnos tenían que::   reconocer los sonidos del portugués \	entonces que ejerce de continuador y marca la progresión del enunciado; en ambos casos preceden una descripción detallada. Explica que escribió unas palabras y las puso en las paredes; y que el juego consistía en que los alumnos tenían que distinguir la fonética de una u otra palabra.
7 O	ah muy bien ...	La observadora simplemente asiente para animarlo a continuar.
8 P Ar	entonces yo decía la palabra y ellos tenían que ir a:: ...   a-a agarrar la palabra que había pronunciado \   y en esa clase yo creo que me fue muy bien ...   me sentí muy bien porque ...   fue una clase planeada /   bastante organizada /   y las cosas salieron como yo lo había planeado ...	Con el conector <i>entonces</i> el profesor retoma su narración. Afirma que considera una buena clase la que está planeada, organizada y resulta como él lo había previsto. Con el modalizador <i>creo que</i> cierra expresando su satisfacción.
9 O	PER-fecto ...	La investigadora afirma enfatizando la palabra por sílabas y cierra ahí la pregunta.

### - Análisis enfocado de la quinta secuencia

El profesor se siente sorprendido por la pregunta y al inicio titubea. Inquieta a la entrevistadora primero, a qué se refiere y segundo, alega confusión con, *no sé qué es lo que quieres decir con “muy bien”*. La pregunta le parece muy ambigua y aparentemente lo inquieta. La entrevistadora responde que es eso lo querría saber, pero no le concreta ningún punto en particular. El profesor acepta contestar con la frase *muy bien, muy bien* y continúa con una expresión significativa, *para mí*, lo que implica que es una cuestión

personal y no académica. Explica que considera que una clase fue buena cuando sus alumnos lo felicitan al final. A continuación expresa con orgullo que, como esos ha *habido algunos momentos*. Emplea la frase *mi desempeño como profesor* como un preludio y a continuación siente oportuno comentar su amplia experiencia como profesor de portugués en Brasil y de castellano como lengua extranjera en Brasil. En esta parte habla de manera general sin abordar aún ninguna experiencia específica.

Después relata una experiencia que comienza con, *me acuerdo de*, y evoca cómo llevó a cabo una clase de fonética portuguesa en la que *nos divertimos mucho*, con este verbo en primera persona del plural se incluye en un mismo conjunto con su grupo y la describe con la imagen positiva de, *fue como un juego*. Aclara que tuvo que llevarla a cabo fuera de su aula, en el *vestíbulo* del edificio, o sea que fue una situación especial; y luego detalla como realizó la actividad de la cual se siente muy satisfecho. Finalmente consigue definirse que además, es el punto clave de esta secuencia, *me sentí muy bien* y argumenta *porque fue una clase planeada, bastante organizada* y luego refuerza la idea de la programación diciendo que fue como él *lo había planeado*, lo que nos dice que la diversión y la planeación forman parte de su concepto de una clase buena, que aportan eficiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En la segunda entrevista el profesor expresa el pronombre *yo* en algunas ocasiones. Para manifestar sus creencias respecto a la enseñanza, expresa lo que él considera que es una buena clase, *yo creo que me fue muy bien*. Utiliza el pronombre personal *ellos* para describir sus actividades en el aula, *ellos tenían que ir a*. Por otro lado, emplea muchos verbos en la primera persona del plural para describir sus actividades en el aula, *nos divertimos mucho; en el salón que tenemos aquí no podría*. También emplea el verbo *decir* en expresiones de incertidumbre, *pero, qué es lo que quieres decir*. Mientras que maneja la palabra *como* en muchas ocasiones para equiparar e identificar, *acercar a los alumnos a la pronunciación, fue como un juego*; para ilustrar una situación que ha experimentado con alumnos y que no sabe explicar, *y al mexicano como que así no sé*.

En primer lugar se incluye en el grupo de profesores de lenguas, al describir sus actividades, *ha habido algunos momentos en mi desempeño como profesor de portugués como lengua extranjera, también español*. Se incluye también en el grupo junto con sus alumnos, sobre todo para hablar de sus actividades, *una clase en la que nos divertimos*



*mucho; en el salón que tenemos. Al mismo tiempo se escucha la voz de los alumnos opinando sobre las clases, me dijo que le había gustado mucho la clase.*

#### f) Sexta secuencia

En este segmento el profesor responde a dos preguntas respecto a problemas experimentados por él y cómo los ha resuelto. Armando habla de dos incidentes: un problema muy particular con un estudiante que malinterpretó una broma y un caso muy común, el de un alumno que no está conforme con su nota final. Y la segunda parte de esta secuencia responde a la pregunta de cómo resuelve los problemas. Aunque esta parte no compete directamente con la eficacia en el aprendizaje, sí afecta la armonía en el aula y su buen funcionamiento.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	10-48 Segmento 6	
10 O	y ...   cuéntame algún problema que alguna vez te haya sucedido ...	La entrevistadora le pide que le refiera <i>algún problema</i> .
11 P Ar	¿problema?   ¿dentro del salón de clase?	El profesor inquiriere si se trata de problemas dentro del aula.
12 O	dentro del salón de clase ... estamos hablando ...	La interlocutora le confirma que sí, es eso lo que desea saber.
13 P Ar	{(DC) sí ...   mira /   a::    } yo no lo había visto como un problema /   hasta que un alumno::   se quejó \   en la coordinación ...   porque hasta ahora /   no sé los-siempre tengo el cuidado de preguntarle a los alumnos /   eh:: ¿voy bien?	El observado responde lentamente con el marcador <i>mira</i> , para llamar la atención y algunas expresiones de titubeo. Al fin narra un problema de inconformidad que tuvo con un estudiante. Después justifica sus acciones y proceder a partir del conector <i>porque</i> ; dice tener en cuenta los gustos de sus estudiantes

		y narra en estilo directo <i>¿voy bien?</i> , para ejemplificar.
14 O	¿te gusta?	La entrevistadora le ayuda con una frase en estilo directo.
15 P Ar	te-te gusta ...   eh:: estoy muy rápido /   ¿piensan que debemos hacer otras actividades?   quiero que me digan ...   y bueno \   la mayoría de los alumnos siempre se quedan callados /   el semestre que acaba de terminar /    un alumno ...   interpretó mis palabras dentro del salón de clases ...   como amenazas /	El profesor repite la frase y luego describe minuciosamente lo que consulta a sus alumnos para evitar inconformidades con ellos. Como complemento tras el reformulador explicativo <i>bueno</i> , expresa su contrariedad con los alumnos que se quedan callados y no expresan sus preferencias. Después comienza a narrar un conflicto que tuvo con un estudiante que sobreinterpretó sus palabras y pensó que el profesor los amenazaba.
16 O	{{(AC) ¡cómo crees!   }	La observadora atónita emplea una expresión de incredulidad.
17 P Ar	entonces ...   para mí eran bromas /   y para el resto de los alumnos también eran bromas / porque se reían \   yo decía   si no hacen las tareas “los mato” ...	El entrevistado con el conector <i>entonces</i> retoma la narración y cuenta que tuvo una polémica por la insólita interpretación literal de un alumno de una broma que él hizo que decía: <i>si no hacen las tareas, los mato</i> .
18 O	¡ay::: y se la creyó! ((risas))	La interlocutora se ríe con incredulidad de la reacción del

		alumno.
19 P Ar	((risas)) y van a ver /   que no sé que /   y él se lo tomó como verdaderas amenazas ...	El observado continúa narrando cómo les advertía en tono de broma y cómo el estudiante, por inverosímil que parezca, se creyó esa amenaza y se sintió intimidado.
20 O	¡guaa::!	La observadora hace una expresión divertida de asombro.
21 P Ar	es el problema más reciente que yo me puedo /	El profesor cierra repitiendo parte de la pregunta.
22 O	¡increíble!   [aunque usted ] no lo crea ...	La entrevistadora expresa extrañeza ante una actitud tan desconcertante en un alumno adulto.
23 P Ar	[recordar ...   ] y uno piensa que-que está pasando la misma idea para todos /   y resulta que no ...   que hay uno que por lo menos te in ...	El observado entonces apela a las diferentes maneras de captar una expresión y a las muchas realidades que ésta puede representar. Recalca esto con las frases <i>y uno piensa que está pasando la misma idea para todos y resulta que no.</i>
24 O	¡uno!	La observadora reafirma con énfasis.
25 P Ar	interpretó tus palabras de otra forma \ ¿no?	El interrogado continúa hablando de las diferentes interpretaciones posibles que se pueden dar a las palabras.

26 O	y casi llama a la policía porque lo ibas a “matar” ...	La interrogadora continúa exagerando divertida la forma figurada de hablar del profesor.
27 P Ar	casi / casi \	El entrevistado cierra repitiendo la palabra <i>casi</i> , por decir que estuvo a punto de hacerlo.
28 O	[((risas)) ]	La interlocutora continúa riendo divertida.
29 P Ar	[((risas)) ]	El profesor ríe al mismo tiempo.
30 O	((risas)) ahora cuéntame cómo enfrentas los problemas \   por ejemplo este /   ¿qué hiciste?	La entrevistadora hace la siguiente pregunta que es justamente sobre qué hace en caso de conflictos.
31 P Ar	bueno /   en este yo intenté ...    ya pasó una cosa extra /   fuera del salón de clase /   inclusive fue con la coordinadora /   porque   el alumno nunca me lo mencionó en el salón de clase ... ¿no?	El profesor tras iniciador de relato <i>bueno</i> , expresa su descontento con el alumno porque que en vez de hablar con él, acudió a la coordinación.
32 O	claro ...	La investigadora simplemente asiente para dejarlo continuar.
33 P Ar	cuando el alumno me lo menciona en el salón de clase /   pues ...   intento hablar con él /   a solas ...   en este caso ...   como fue ya con la coordinadora y todo /    que el alumno se quejaba de que por qué había sacado siete	El interrogado retoma el tema con el conector <i>cuando</i> para indicar que generalmente en el momento en que detecta un problema con los estudiantes, prefiere ventilarlo

	/   si él en su-en su facultad estaba en el cuadro de honor ...   con la:: con la mayor calificación \	directamente. A continuación, habla de otro tipo experiencia negativa, que fue la inconformidad de un alumno acerca de su nota y cómo le afectó, pues también se quejó ante la coordinación.
34 O	mhm \	La entrevistadora coincide.
35 P Ar	sí hubo un momento en el que me:: exalté /   porque:: /   dije   bueno ...   ¿de qué se trata? aquí vienes para aprender y si tienes un siete ...   un ocho ...   un nueve ...   un diez /   ¿qué te importa!	Aunque el observado lo razona, refiere que hubo un instante en que perdió la calma y se irritó. Tras el reformulador <i>bueno</i> , se pregunta en estilo directo <i>de qué se trata</i> y explica que le hizo ver al alumno que la escuela es un lugar de aprendizaje y no para obtener notas.
36 O	¡qué te importa! /   no vienes por el diez ...   [vienes a aprender ...]	La observadora concuerda en la apreciación y repite la expresión del profesor.
37 P Ar	[lo que importa ] es que hayas aprendido ... ¿no?   entonces yo le decía en el momento /   bueno ... si quieres te pongo diez /   a mí no me importa \   yo ya:: conozco la lengua ...	El profesor repara con la frase <i>es que</i> y justifica que lo relevante es aprender y cierra con el apéndice comprobativo <i>¿no?</i> Emplea el conector <i>entonces</i> para reanudar su relato y tras el reformulador <i>bueno</i> , explica cómo irónicamente en la discusión ofreció concederle la nota deseada, que finalmente a él no le interesa pues ya domina el

		portugués.
38 O	mhm ...	La observadora testifica simplemente.
39 P Ar	y él en ese momento ¡no no no no!   lo que quiero es que me diga /   pues en que estoy mal ...   pero ya como recapitando ... ¿no?   que ...	El observado llega a una conclusión iniciando con el conector <i>y</i> ; cuenta que esa acción hizo al alumno reaccionar, reconsiderar y tratar de reparar, para finalmente reclamar no la nota alta, sino simplemente saber donde había fallado.
40 O	reflexionó un poco ...	La interlocutora concuerda en su manera de hacerlo repensar.
41 P Ar	reflexionó un poco /   entonces le dije /   bueno mira ...   vamos a comparar tus pruebas ...   con las pruebas del mejor alumno \   mira ...   en tu prueba /   en la-en la parte de redacción /   tú haces oraciones aisladas ...   todas comienzan por el pronombre:: personal él /   eh:: él se llama fulano ...   él hace esto \   él no sé qué \   le digo entonces /   yo no te puedo dar la misma ca- la misma nota /   a ti /   así con una redacción ...   com-parando con la del alumno ...   que hizo una redacción ...   una historia /   y <i>bla bla</i> ...   con párrafos bien marcados /   usando palabras que van ligando e-el texto escrito ...	El profesor continúa relatando su experiencia como <i>reflexionó</i> para decir que recapitó y con el conector <i>entonces</i> amplía la narración diciendo que para franquear el problema decidió comparar exámenes. Abre el relato con el iniciador <i>bueno</i> , y el verbo <i>mira</i> para llamar la atención. Cuenta que le hizo observar su trabajo que era de oraciones aisladas, muchas comenzadas por el pronombre <i>él</i> y se las relata en estilo directo.
42	¡claro!	La entrevistadora concuerda con

O		entusiasmo.
43 P Ar	<i>entons</i> intenté explicarle ...   la situación y /   al parecer / se quedó ...	El profesor menciona que aparentemente el alumno se sintió más compensado.
44 O	conforme ...	La observadora termina la frase con la palabra <i>conforme</i> para agilizar el diálogo.
45 P Ar	conforme \   con la explicación \   NO conforme con la calificación / pero sí conforme con la explicación \	Pero el interrogado rectifica explicando que el estudiante se quedó conforme con el esclarecimiento, mas no con la nota. Se le escucha satisfecho con su manera de proceder y resolver el problema.
46 O	((risas))	La observadora ríe de la anécdota.
47 P Ar	así se tuvo que aguantar ...	El profesor cierra diciendo que el estudiante se tuvo que resignar.
48 O	((risas))	La entrevistadora sigue riendo.

#### - Análisis enfocado de la sexta secuencia

En primera instancia el profesor inquiere al entrevistador si se refiere a problemas en el aula, probablemente con la intención de darse más tiempo para pensar. A continuación, inicia con un imperativo, *sí mira*, que actúa como un retardador y no para llamar la atención; después aún se da más tiempo con un *ah* alargado y una pausa más.

Finalmente se decide a relatar un problema muy particular que tuvo con un alumno. Pero antes, como antecedente brinda toda una descripción de sus relaciones recíprocas, es decir, de sus maneras de negociar los contenidos, actividades de clase y la velocidad del curso.

Le incomoda y le parece increíble que un alumno haya interpretado como amenaza una broma y que se haya ido a quejar en la coordinación. Le sorprende que un chiste haya sido tomado literalmente y narra con incredulidad, *un alumno interpretó mis palabras dentro del salón de clases como amenazas; justifica, eran bromas, y argumenta, porque se reían, yo decía: si no hacen las tareas los mato*. El punto clave de este segmento se refiere a las distintas interpretaciones que se dan sobre algo dicho, *uno piensa que está pasando la misma idea para todos*.

En la siguiente parte relata el caso del alumno disconforme con su nota. Demuestra malestar y reprocha porque *nunca me lo mencionó* en el aula, sino que lo pasó por alto y fue directamente a protestar a la coordinación del departamento. Argumenta que cuando alguien se *lo menciona* él busca soluciones dialogando y negociando; pero que en este caso no lo hizo y él se irritó, pues de alguna manera vio socavado su prestigio y autoridad como profesor. Mira la actitud del estudiante como una provocación, la oración *si quieres te pongo diez a mí no me importa*, establece su concepto de que el objetivo de ir la escuela es adquirir conocimientos y no como un vehículo para obtener simplemente notas. La última parte concluye sopesando *yo ya conozco la lengua*, donde además involucra su superioridad como profesor. Cuenta que lo hizo evaluarse a través de comparar su trabajo escrito con el de otro compañero; no sólo la corrección, sino también la calidad del lenguaje usado y la coherencia. Critica el afán de obtener notas altas sin importar si aprendieron o no. Justifica que se va a la escuela para formarse y concluye, *lo que importa es que hayas aprendido*.

Pero sobre todo, critica la actitud de los alumnos que en vez de hablar con él para resolver algún problema de calificaciones vayan a quejarse a la coordinación. En un estilo directo narra como el alumno al fin accedió y le pidió le explicara *pues, en que estoy mal*, que el profesor lo acredita como *recapacitando*. Posteriormente también en estilo directo describe todo lo que hizo para sustentar su punto de vista respecto a las notas. Recurre a la expresión de la jerga *bla bla bla*, para incluir todo lo demás, sin



necesidad de repetirlo. El punto clave de esta segunda parte de problemas es el objetivo principal de su curso, *aquí vienes para aprender*.

Remarca la palabra *no* como punto crítico para especificar que el alumno no se conformó con la nota, pero sí con la explicación. Dentro de su discurso, Armando expone que una redacción de calidad debe poseer ciertos elementos como: una trama, una secuencia, coherencia, cohesión y además puntuación. La idea que transmite en esta secuencia es de revalidación de sus creencias de respeto a la norma en la escritura y construcción de significados al tiempo de redactar, aunque no cede ningún puesto a la creatividad.

En una sola ocasión de la entrevista utiliza el pronombre tú, *tú haces oraciones aisladas*. En cambio, el pronombre él lo utiliza de diversas maneras. Para referirse a algún alumno con quien tuvo problemas, *él se lo tomó como verdaderas amenazas; intento hablar con él a solas; si él en su facultad estaba en el cuadro de honor; y él en ese momento ¡no!* Lo emplea también para relatar ejemplos, *él se llama fulano*. Por otro lado, se vale de muchos verbos en la primera persona del plural para describir sus actividades en el aula, *¿piensan que debemos hacer otras actividades? vamos a comparar tus pruebas*. El verbo *hablar* lo emplea como su medio de negociación con los alumnos y el comunicante entre culturas, *intento hablar con él*. Finalmente, su muletilla, la palabra *como* la emplea para ejemplificar, *yo no lo había visto como un problema*; y para equiparar, *como amenazas*. Aunque en ocasiones también le sirve para llenar pausas.

### **g) Séptima secuencia**

En esta breve secuencia el profesor responde a los cambios que ha introducido a lo largo del tiempo en su manera de enseñar. Aunque el profesor responde de manera muy breve, nos proporciona algunas de sus creencias en el tema de la enseñanza.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	49-52 Segmento 7	
49	oye /   ¿y tú crees que ha cambiado tu manera	Se hace la siguiente pregunta que es

O	de enseñar   con el tiempo?	sobre su desarrollo como profesor.
50 P Ar	eh::   sí   sí /   sí \   yo creo que ha cambiado ...   y creo que ha ayudado el hecho de que /   de que::   los cursos de preparación /   el tomar ...   clase como lengua extranjera /   y ver lo que hacen otros profesores me dan ideas de que puedo hacer en mis clases /	El observado afirma y explica que para eso le han ayudado los cursos que ha tomado. Emplea la frase modalizadora <i>yo creo que</i> , para expresar la creencia de que tomar clases de alguna otra lengua, así como el observar a otros compañeros le ha beneficiado.
51 O	claro ...	La entrevistadora asiente y lo deja continuar.
52 P Ar	me acuerdo del primer día que di clases /   yo-yo me paré enfrente de-del grupo /   y yo decía bueno y ¿QUÉ HAGO?   ¿lo estoy haciendo bien?   y aún me sigo preguntando si lo estoy haciendo bien /   siempre siempre /   porque /   bueno / no sé /    no hay fórmulas en esto de la enseñanza /	El profesor cuenta su primera experiencia en el aula y dice que aún se pregunta si está realizando sus clases de manera correcta y tras el reformulador <i>bueno</i> , enfatiza la pregunta en estilo directo <i>¿qué hago?</i> Dice que se lo pregunta y enfatiza repitiendo <i>siempre</i> y concluye que no obstante, no lo sabe, pues en <i>enseñanza</i> no existen las prescripciones.

### - Análisis enfocado de la séptima secuencia

En este punto el profesor expone una pequeña red de factores que han contribuido a su desarrollo como profesor que son: la preparación profesional, observar a otros profesores para tomar *ideas* y algo en lo que ha puesto énfasis en varias preguntas, ser estudiante de una lengua extranjera. Así, toma la observación como medio hacia el

conocimiento y la experimentación como una manera de situarse en el lugar de los alumnos.

En una breve narración evoca su primer día como profesor. Cuenta como al principio veía de inseguro su papel de profesor donde se auto cuestiona en estilo directo *¿qué hago?* poniendo mucho énfasis en este punto crítico y si lo que hace es lo correcto *¿lo estoy haciendo bien?* Como estas preguntas nunca ha llegado a resolverlas dice que *siempre*, y lo reitera para darle intensidad, se sigue auto cuestionando acerca de su actuación y cierra con una sentencia de apreciación personal que además es el punto clave, *no hay fórmulas en esto de la enseñanza*, a manera de conclusión. En esta secuencia el profesor nos demuestra una buena dosis de autocrítica y al mismo tiempo nos da a entender que el aprendizaje es un proceso muy complejo. Por otro lado, con el verbo creer narra los cambios en su clase, *yo creo que ha cambiado* y atribuye los cambios a diversos factores, *creo que ha ayudado el hecho de que*.

#### **h) Octava secuencia**

En esta parte de la entrevista, el profesor responde a asuntos directamente relacionados con su manera de enseñar, como son la importancia que se debe dar a cada una de las habilidades en el aula y qué es eficaz para que los alumnos aprendan portugués. Ambas están relacionadas con la eficiencia, una de manera indirecta y otra directamente.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	53-87 Segmento 8	
53 O	claro ...   ¿y tú que importancia crees que tiene cada una de las habilidades ...   a la hora de enseñar?	El entrevistado hace la siguiente pregunta sobre el valor de las cuatro <i>habilidades</i> en el aula.
54 P Ar	las habilidades ...   eh::   eh::   pues deberían de tener el mismo peso ...   creo yo ...	El observado afirma simplemente que tienen la misma importancia, pero con el verbo <i>deberían</i> expresa que eso es un supuesto.

55 O	mhm ...	La interlocutora asiente.
56 P Ar	ah::    me parece que deberían de tener más peso las habilidades /   de producción oral y de comprensión auditiva /	El profesor recapacita y afirma que a su manera de ver deberían tener mayor importancia la producción <i>oral</i> y <i>auditiva</i> .
57 O	ajá \	La investigadora asiente para mostrar interés.
58 P Ar	ah / en los primeros niveles /   y en los niveles más avanzados ...   una vez que el alumno ya::   obtuvo una /   competencia /   una buena competencia /   en esas habilidades de comprensión auditiva y de producción oral /   entonces ...   trabajar en la:: en las habilidades de-de comprensión de lectura /   y de producción /   escrita \   que siempre la producción escrita es una:: /   una habilidad más difícil ...   de manejar ¿no?	El interrogado prosigue explicando que eso sólo es conveniente en los niveles básicos y que en los intermedios es beneficioso también leer y escribir en la lengua extranjera. Expresa la creencia de que las habilidades se deben abordar progresivamente por niveles, donde la escritura sería para los más avanzados. Cierra con un apéndice comprobativo ¿no?
59 O	sí \ sí \	La entrevistadora afirma.
60 P Ar	si:: el alumno no maneja su propia lengua /   esa habilidad bien /   mucho menos voy a pretender que en la lengua extranjera la-la maneje tan bien ...	El profesor subraya que si los estudiantes no manejan bien su propia lengua, es aún más difícil que lo hagan en otra lengua.
61 O	claro ...	La observadora afirma y concluye la pregunta.

62 O	bueno /   y entonces   ¿tú que crees que es más eficaz para aprender portugués?	La observadora tras el iniciador <i>bueno</i> , y la frase conclusiva <i>y entonces</i> , inquiriere sobre las maneras más eficaces de aprender la lengua.
63 P Ar	eh:: ¿con referencia a las habilidades?	Como es una pregunta muy general el profesor inquiriere si es sobre las <i>habilidades</i> antes mencionadas.
64 O	en general ...	La interlocutora le responde que es <i>en general</i> .
65 P Ar	mhm ...	El profesor asiente pensativo.
66 O	así en general \	La entrevistadora insiste, pero sin dar puntos de referencia con la intención de que el profesor responda con su propia visión.
67 P Ar	ah::    mhm ...     pues /   exponer a los alumnos a:: la mayor cantidad de-de input ...   de insumos posibles escrito /   auditivo /	El interrogado hace varias pausas, titubea y al fin expresa la creencia de que lo mejor es <i>exponer</i> a los estudiantes lo más posible a la lengua meta.
68 O	mhm ...	La observadora asiente.
69 P Ar	eh::   ponerlos a conversar entre ellos /   eh:: /    pero ...    yo creo que sobre todo / en los primeros niveles / hay /   no hay que dejar	El entrevistado explica que deben hablar entre sí. Con el modalizador <i>creo que</i> manifiesta su creencia de

	pasar los errores /   hay que corregir /   y corregir /   y corregir \	que no se deben pasar por alto los fallos. Valora mucho la corrección y lo expresa repitiendo la varias veces la palabra <i>corregir</i> .
70 O	mhm ...	La interlocutora asiente.
71 P Ar	casi casi /   que irnos al método de:: /   este:: /    estímulo [respuesta / ]	El profesor exagerando ejemplifica con la teoría del <i>estímulo-respuesta</i> .
72 O	[respuesta ...   ((risas)) ]	La observadora completa la frase con él y ríe de esa imagen.
73 P Ar	casi casi /   n::o vamos a exagerar /   yo creo que sí   no podemos dejar pasar los errores / los pequeños errores \ es muy fácil caer en el portuñol ...   y yo lo vi mucho con los alumnos de-dando /   porque he estado de los dos lados /   dando clases de por-español a brasileños /   y clases de español a hablantes ...   cla-clases de portugués a hablantes de español \   ya me equivoqué \   ((la última frase en voz muy baja, como para sí mismo))	El entrevistado expresa con la frase modalizadora <i>yo creo que</i> su opinión de que es muy efectivo corregir. Sostiene que es vital no <i>dejar pasar</i> los errores para evitar el interlenguaje al cual desfavorece incluso como un paso en el aprendizaje. Narra que ha sido profesor de ambas lenguas y en ambos casos considera trascendental rastrear los errores y lograr corrección.
74 O	¿y los problemas son similares?	La entrevistadora curiosa pregunta si las dificultades son semejantes.
75 P Ar	sí sí /   pero creo que /    los brasileños se confían mucho más /   y es más fácil que caigan en el portuñol /   que los hablantes de	El profesor afirma, pero repara y con la frase modalizadora <i>yo creo que</i> expresa su convicción de estar

	español ...   caer en el portuñol a la hora de intentar expresarse en-en-en portugués \   por lo menos los mexicanos \	consciente de los diferentes problemas de uno y otro caso. Cree que hay una manera distinta de mirar la lengua entre una y otra cultura. Emplea el conector <i>pero</i> para introducir un contraste; opina que los brasileños caen con mayor frecuencia en la interlengua que los mexicanos y lo atribuye a la confianza que sienten.
76 O	ajá ...	La observadora asiente para demostrar atención.
77 P Ar	y /   lo que pasa es que / el brasileño es muy confiado / y muy fiestero /   y-y también por aquella facilidad que existe de que el brasileño entiende más fácil el [español /   ]	Con el conector <i>y</i> el entrevistado llega a una conclusión. Repara con <i>es que</i> y desde su punto de vista ve al estudiante brasileño como más festivo y supone que no atiende a las diferencias porque entiende más fácilmente el castellano.
78 O	[español ... ]	La investigadora complementa con el profesor la última palabra para agilizar.
79 P Ar	que nosotros el portugués ...   en un principio ¿no? porque el sistema ...	El observado sostiene que los lusohablantes tienen una ventaja, pues mira la fonética del castellano como más simple.
80 O	[fonético ...   ]	Termina la frase para estimular el pausado discurso del profesor.

81 P Ar	{(DC) [fonético /   ] del español es de alguna forma más /   sencillo entre ¿comillas?   que el::   }	El profesor continúa hablando despacio y explica que la fonética del castellano es en apariencia más simple. La última expresión <i>entre comillas</i> , es para mostrar que es un supuesto.
82 O	no hay misterio ...	La entrevistadora apuntala la idea de su interlocutor diciendo que no representa ningún problema con la palabra <i>misterio</i> .
83 P Ar	brasileño ...   entonces el brasileño ya desde la primera clase entiende todo / ¿no?    entonces /   quiere expresarse /   y aunque diga barrabasadas / él:: ni le importa / y le entra /   y habla y dice /	El interrogado utiliza el conector <i>entonces</i> para llegar a una consecuencia. Continúa expresando su creencia de que los brasileños se expresan más desde la primera clase, y que no les importa decir disparates.
84 O	((risas))	La entrevistadora ríe de la última imagen.
85 P Ar	aunque caiga en el portuñol \   y al mexicano como que así no sé ...   ((en voz muy baja)) como que con más cuidado /   eh::	El profesor comienza con el conector <i>aunque</i> para establecer una conclusión adversa. Observa que a los brasileños no les importa la interlengua; mientras que los mexicanos lo hacen con mayor esmero.
86	mhm ...	La interlocutora asiente.



O		
87 P Ar	como que le da miedo /   ¿no?    no se avienta tan fácilmente ...	El profesor considera que tienen más temor a hablar. Esta última observación la hace en voz baja, como confidencialmente. Usa la frase popular, <i>no se avienta</i> , para expresar que no se arriesga.

### - Análisis enfocado de la octava secuencia

El profesor expresa que las destrezas tener la misma importancia; las mira como si estuvieran en una balanza, *deberían de tener el mismo peso*, con el verbo deber en condicional implica una situación de obligación, pero hipotéticamente. Más adelante se decanta por la *producción oral* y la *comprensión auditiva* en los niveles iniciales; y por la *comprensión de lectura* y la *producción escrita* en los niveles más avanzados una vez que se ha logrado *buena competencia* en las dos primeras habilidades. Conjetura que para aprender una lengua extranjera se deben aprender algunas habilidades antes que otras, pues ello supone mayor facilidad. Infiere que la expresión escrita es la más difícil y lo atribuye al bajo nivel que tienen los estudiantes en escritura que, *no manejan su propia lengua*, por lo que los cree incapaces de escribir portugués correctamente<sup>37</sup>.

En la segunda parte Armando manifiesta su supuesto de que lo mejor para que los alumnos aprendan es brindarles la mayor cantidad de *insumos posibles* en la lengua meta y en todas las formas viables. De ese tema súbitamente cambia a la cuestión de los errores con la frase, *pero yo creo que sobretodo* y reafirma su convicción de que desde el principio, no se deben pasar por alto y *que hay que corregir* y repite el verbo *corregir* tres veces para subrayar este precepto en su enseñanza que es la palabra clave en esta parte. Mira su metodología con un matiz conductista, *casi que irnos al método de este estímulo respuesta*, aunque como está antecedido por las palabras *casi, casi* sabemos

---

<sup>37</sup> Uno de los mayores problemas encontrados en la educación superior actualmente es la baja preparación de los estudiantes, que al entrar en la universidad aún no están preparados para el riguroso trabajo que suponen los estudios superiores, a menudo no tienen el nivel académico suficiente para llevarlos a cabo (Gray *et al.*, 2006: 302-303).

que es una exageración hecha con el propósito de llamar la atención sobre el hecho de corregir; a lo que la entrevistadora da por entendido riéndose.

A lo largo de toda esta parte el profesor titubea y se da tiempo para pensar a través de las expresiones *eh* y *ah*, las cuales repite en diversas ocasiones, sobre todo antes de expresar algún pensamiento, de lo que se infiere que se siente un poco inseguro de lo que está expresando, probablemente intimidado ante posibles críticas. Posteriormente, habla con mayor velocidad y desenvoltura al argumentar este principio de corregir constantemente. El profesor alude a su experiencia como profesor de castellano y de portugués y razona que es porque el no hacerlo implica que se pueda caer en la interlengua, *es muy fácil caer en el portuñol*. La experiencia en la enseñanza es un campo en el que aparentemente siente más seguro y argumenta con convicción que conoce los problemas y que son similares. Compara los dos contextos diciendo que los brasileños *se confían mucho más* y que en cambio los mexicanos son más cuidadosos.

Expone su idea estereotipada de los alumnos brasileños como más *fiesteros* y más *confiados*, y lo atribuye al supuesto de que entienden más fácilmente el castellano. A continuación lo explica exponiendo su supuesto de que el sistema fonético del castellano es, *de alguna forma más sencillo* y añade después que *entre comillas*, aunque no explica a qué se refiere con esta acotación nos demuestra que esta afirmación es un supuesto. Contrasta con el mexicano, al que *como que le da miedo*. Las dos representaciones que expone de los alumnos de uno y otro país son realmente apreciaciones subjetivas, pero que se atreve a manifestar por su amplia experiencia porque explica, *he estado de los dos lados*. Considera que tanto hispanohablantes, como lusohablantes, están en peligro de caer en la interlengua<sup>38</sup> llamada por él coloquialmente *portuñol*, un hecho que se observa le inquieta bastante. También a lo largo de su discurso, en tres ocasiones emplea el apéndice comprobativo *¿no?* señal que parece se le ha convertido en muletilla.

Armando expresa sus creencias con el verbo *creo*. Expone como necesidad practicar todas las destrezas por igual, *las habilidades, pues deberían de tener el mismo peso*,

---

<sup>38</sup> Hay hipótesis que afirman que las etapas tempranas de adquisición de segundas lenguas, los aprendientes automáticamente explotan el material léxico existente en su L1 o en L2 para establecer una representación inicial de memoria dando como resultado procesos de interlengua (Hall, 2002: 69).

*creo yo*. Habla de la importancia de la gramática en los primeros cursos, *yo creo que sobre todo en los primeros niveles*; reitera que no se deben ignorar los fallos, *yo creo que sí, no podemos dejar pasar los errores*.

Tiene la creencia de que los brasileños que aprenden castellano son más despreocupados, *pero creo que los brasileños se confían mucho más*. Supone que las habilidades de hablar y escribir son más efectivas para aprender una lengua, *me parece que deberían de tener más peso las habilidades de producción*. Presume que exponer a los alumnos a la lengua es positivo, *pues exponer a los alumnos a la mayor cantidad de input*. Hay dos elementos clave en relación a la eficacia en esta secuencia: su idea de que hay que *exponer a los alumnos a la mayor cantidad de input y corregir, corregir y corregir*.

Emplea una sola ocasión el pronombre personal *nosotros* para hablar de los mexicanos, por lo que se incluye en ese grupo, *que nosotros el portugués*. Por otro lado, recurre a muchos verbos en la primera persona del plural para describir sus actividades en el aula. El pronombre *ellos* lo usa para describir las actividades en el aula, *ponerlos a conversar entre ellos*. El verbo *hablar* de nuevo lo emplea como su medio de negociación.

En primer lugar Armando ante todo se incluye en el grupo de profesores al describir sus actividades, al tiempo que se percibe la voz del departamento de portugués en sus opiniones sobre la interlengua. Critica a los alumnos brasileños que no les interesa la corrección al hablar, *aunque diga barrabasadas*; y por otro lado observa que los alumnos mexicanos prestan más atención, *al mexicano como que así no sé; como que con más cuidado*.

### **i) Novena secuencia**

En esta parte de la entrevista, el profesor responde a una serie de preguntas relacionadas con situaciones positivas en el aula. Armando centra su atención en los momentos de mayor satisfacción, pero también en los momentos más críticos de sus clases.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
--	--------------	----------------------

	88-161 Segmento 9	
88 O	ehm::   ¿y qué? ¿cuál es la parte de la enseñanza que más disfrutas?	La entrevistadora hace la siguiente pregunta que es sobre la experiencia que más le agrada en clase.
89 P Ar	¡ay!   pues no sé ...   el sólo hecho de pararme frente al grupo /   ya es una::   es-es algo que disfruto ...   que me da como energía /   ehm::	El profesor hace una pausa, y en principio dice que no lo sabe. Pero a continuación expresa que valora el simple hecho de estar en el aula al frente al grupo.
90 O	o sea que eres docente de corazón ...	La entrevistadora lo apoya interpretando que es un trabajo que se hace por vocación usando la frase <i>de corazón</i> y lo deja continuar.
91 P Ar	sí /   yo creo que sí /   yo no sé porque ...   creo-creo que en el salón de clase me transformo / totalmente ...   me vuelvo como un payaso /   porque los alumnos siempre se están riendo \	El interrogado categóricamente afirma, después atenúa con el modalizador <i>yo creo que</i> y finalmente con el conector <i>porque</i> concluye que en el aula se convierte en una especie de cómico, pues sus educandos siempre se están riendo.
92 O	(((risas)))	La observadora ríe de la representación que el profesor tiene de sí mismo.
93 P Ar	[no sé de que /   si digo ] la mosca pasó /   y ya / se empiezan a reír ...	El entrevistado al mismo tiempo comenta que los hace reír hasta el detalle más insignificante de él.
94	((risas))	La observadora continúa riéndose.

O		
95 P Ar	y:: yo creo que si intentara ser cómico /   no los podría hacer reír \	El profesor explica iniciando con la frase modalizadora <i>yo creo que</i> hipotéticamente si intentara ser actor cómico no lo lograría. Se le escucha satisfecho de ser divertido.
96 O	¡mira que bien!   ((risas))	La observadora afirma con énfasis y sigue riendo de la imagen.
97 P Ar	entonces eso me da mucha satisfacción / el hecho de que veo /   las caras de los alumnos que están como que:: ...	Con el conector <i>entonces</i> el entrevistado remata que le complace observar que gusta a los estudiantes, expresa satisfacción por ello.
98 O	mhm ...	La investigadora asiente.
99 P Ar	contentos \ ¿no?   por lo menos riéndose /   o	El profesor valora que estén alegres o risueños.
100 O	claro ...	La entrevistadora registra.
101 P Ar	si no aprenden por lo menos se [divierten ] ... 	El interrogado apuntala con la frase <i>por lo menos</i> , que indica compensación. Cree que si no logran aprender, al menos se han entretenido.
102 O	[se divierten ] ...	La observadora cierra la frase al mismo tiempo con él.

103 O	((risas)) oye ...   ¿y qué? ¿cuál es la parte que tú hayas observado que les gusta más a tus alumnos?	La investigadora pregunta cuál es la parte que a los estudiantes les agrada más.
104 P Ar	eh:: de mi forma de clase /     pues eso no lo puedo decir ...   porque /   yo no sé / yo no sé:: /   yo me acuerdo cuando era alumno también \   como que te acostumbras /   y te acoplas a un maestro \ ¿no?	El observado titubea y dice desconocerlo. Para ello repite la frase <i>yo no sé</i> , quedando entre paréntesis la pregunta. Atribuye el apego de sus estudiantes más al hecho de acostumbrarse a un profesor y para apoyar su idea, apela a su propia experiencia.
105 O	mhm ...	La investigadora asiente no muy convencida.
106 P Ar	a veces no te das la oportunidad de ver /   las formas de otro profesor ...	El entrevistado dice que en ocasiones no se detiene a observar a otros profesores.
107 O	de observar ...	La observadora apuntala la idea que le parece más relevante.
108 P Ar	y como ya te sientes a gusto con ese profesor /   pues quieres seguir con él \ yo no sé /   si eso es lo que::    pasa con mis alumnos /   o qué   ¿no?   tengo algunos alumnos que ya los tengo por tres semestres /   ya les dije /   ahora sí ...   el próximo semestre búsquense otro maestro / porque no es bueno que estén con el mismo todo el tiempo \ si no / se van a:: acostumbrar /	El profesor adjudica la adhesión de sus alumnos hacia él como mera costumbre; aunque está de acuerdo que eso puede ser perjudicial. Relata que a estudiantes que han estado con él por tres cursos, les recomienda cambiar de profesor para que no se acostumbren.

109 O	a acostumbrar ...	La investigadora refuerza la idea.
110 P Ar	a sus vicios ... ¿no?     no sé no-no podría definir \   esto una buena pregunta /   creo que:: valdría la pena [reflexionar ...   ]	El interrogado afirma que los estudiantes se acostumbran incluso a los fallas del profesor y con el modalizador <i>creo que</i> expresa que valoriza recapacitar acerca de ello.
111 O	[reflexionar \   ]	La interlocutora repite al mismo tiempo la última palabra que le parece relevante.
112 P Ar	sobre eso / [y más bien preguntar a los alumnos \ ]	El profesor dice que habría que inquirir a los alumnos.
113 O	[observar \   ]	La entrevistadora cree que es mejor la observación.
114 P Ar	(...) preguntar directamente a los alumnos /	El observado está de acuerdo.
115 O	¿oye /   qué te gusta más?	La interrogadora hace una pregunta directa sobre sus gustos, como si él fuera un alumno.
116 P Ar	¿qué es lo que te gusta de la clase?	El profesor también hace una pregunta directa sobre las preferencias.
117 O	¡claro!   ¿por qué no?	La observadora está de acuerdo.

118 P Ar	bueno /   hacer una encuesta en forma anónima /   yo creo ...	El interrogado abre con el iniciador <i>bueno</i> y opina que la información anónima por parte de los alumnos sería beneficiosa.
119 O	¡no! así directamente ...   con tus chicos ahí en el salón ...	La observadora piensa que no, que es mejor preguntar directa y personalmente.
120 P Ar	ajá \	El profesor afirma.
121 O	¿qué te gusta?	La entrevistadora hace de nuevo una pregunta directa.
122 P Ar	ajá ...	El interrogado asiente concordando.
123 O	¿que no te gusta? y a ver que pasa ... ¿no?	La observadora prosigue haciendo preguntas directas y agrega un apéndice comprobativo <i>¿no?</i>
124 P Ar	ajá ...	El entrevistado coincide.
125 O	y a ver que te dicen \	La investigadora piensa que así podría dilucidar la cuestión.
126 P Ar	sí sí sí \	El observado afirma varias veces y así cierra la pregunta.
127	¿y cuándo te sientes más cómodo en clase?	La entrevistadora hace la siguiente



O		pregunta sobre el momento que más le agrada en el aula.
128 P Ar	{(DC) eh:::   ehm::: no:::   } no entiendo bien ¿cuándo así? [¿en qué momento de la clase? ]	El profesor titubea, dice no comprender y pide se le especifique de qué se trata.
129 O	[¿en qué momento de la clase tú ] te encuentras mejor?   por ejemplo /   cuando tus alumnos están conversando /   o cuando están escribiendo ...   o cuando tú estás explicando algo /   o [cuando ... ]	La interrogadora amplía con varios ejemplos para animarlo a hablar introducidos cada uno por la palabra <i>cuando</i> para indicar la ocasión.
130 P Ar	[ah::: ]   ¡ya entendí! ya entendí \	El observado afirma que ahora ya entiende lo que se le requiere.
131 O	mhm \   ¿en qué momento tú te sientes más cómodo?	La observadora le vuelve a plantear la misma pregunta.
132 P Ar	puedo identificar más bien / lo contrario \   el momento en que me siento más incómodo ...   en el momento en que me siento más incómodo es cuando los alumnos no hablan ...   cuando no dicen nada /	El interrogado responde puntualizando que pudo identificar más bien <i>lo contrario</i> ; reconoce más cuando los estudiantes no están a gusto. Manifiesta su inquietud cuando los alumnos están callados y no intervienen.
133 O	y se te quedan mirando ...	La entrevistadora ilustra diciendo que solamente lo miran.
134 P Ar	y se te quedan viendo con unos ojos como de::: /	El profesor trata de ejemplificar pero no lo logra; intenta describir con la frase <i>te ven con ojos de...</i>

135 O	<i>what?</i> ((en voz baja))	La observadora bromeando complementa usando la expresión de un comercial televisivo de una academia de lenguas.
136 P Ar	estoy en el limbo ...	El interrogado encuentra su propio ejemplo diciendo que están en el <i>limbo</i> , por decir en el más allá.
137 O	¡ayúdame!	La investigadora pide auxilio a nombre de los supuestos alumnos.
138 P Ar	no estoy aquí \    y-y yo digo /   a-acabo de contar algo de decir algo que es como para reírse /   y los alumnos no se ríen \	El observado habla en estilo directo figuradamente como si fuera un alumno y luego como profesor. Le preocupa que los estudiantes no se ríen de sus chistes.
139 O	((risas)) [¡mala señal! ]	La entrevistadora también considera eso como una indicación negativa.
140 P Ar	[no sé ] cómo reaccionar con esos alumnos /   entonces /   estoy bien en la clase /   cuando /   cuando mis   cuando los alumnos están /   conversando entre ellos /   cuando:: /   cuando preguntan /   cuando se están riendo /   o cuando:: ... cuando prestan atención \   y cuando sé que están ahí realmente porque ...	El profesor comenta que no sabe qué hacer cuando hay esa falta de atención. Emplea el conector <i>entonces</i> para alcanzar una conclusión que apoya con la palabra <i>cuando</i> y varias situaciones distintas como cuando se ríen o cuando ponen atención.
141 O	mhm ...	La observadora asiente.

142	hay momentos en los que /   no sé qué es lo que pasa por la cabeza de los alumnos /   u-un maestro decía / es que se te quedan viendo con una cara de /     como de ¡zonzos!	El entrevistado relata que en ocasiones no sabe en qué están pensando, compensa con <i>es que</i> señalando que sólo lo miran como tontos. Hace una larga pausa elocuente antes de elegir una palabra que signifique tonto, pero que no llegue a ser ofensiva.
143	((risas))	La investigadora se ríe de la descripción.
144	así ...   asombrados ...	El profesor rectifica diciendo que es más de estupor y hace una cara graciosa.
145	((risas))	La interlocutora sigue riéndose de la imagen.
146	((risas)) e-es el momento más incómodo \	El profesor ríe también, pero aclara que le es desagradable ese momento.
147	oye ¿y cómo sabes que las cosas van bien?   en tu grupo ...   ¿cuándo lo sabes?	La interrogadora pregunta cómo sabe que los alumnos están progresando.
148	ah:::   b-bueno ...   un indicativo es / la integración en el grupo \	Al principio el entrevistado duda y lo expresa con un <i>ah</i> y después abre con el iniciador <i>bueno</i> , señalando que se nota por la integración entre alumnos.

149 O	mhm ...	La entrevistadora asiente.
150 P Ar	cuando hay como:: separación /   cuando los de acá no se llevan con los de acá ...   empiezan a hacer grupitos /   como que digo no-no	El profesor expresa que la separación entre estudiantes es señal de que el grupo no funciona bien.
151 O	no está bien ...   no está muy bien ...	La observadora se limita a completar que <i>no está bien</i> .
152 P Ar	no está muy bien ...   eh::    te puedo decir /   del otro lado / porque <i>ahorita</i> estoy estudiando italiano /	El entrevistado juzga también que no es bueno y a continuación relata que está <i>estudiando italiano</i> .
153 O	¡eso es buenísimo!   re-regresar a ser [estudiante ]	La interlocutora también cree que es una buena idea volver a estudiar.
154 P Ar	[estoy ] en un grupo /   en el que:: nadie habla con nadie \   ¡que incómodo!	El profesor expresa su desagrado por su grupo de italiano, porque <i>nadie</i> se comunica. Lo califica como un grupo <i>incómodo</i> .
155 O	¡aay qué feo!	La observadora expresa vivazmente su desagrado también.
156 P Ar	es súper incómodo porque:: /   cada uno hace los ejercicios por su cuenta /   ya me acoplé como a una compañerita que está ahí a mi lado \ y siempre estoy con ella / oye ...   ¿es esto? ¿es aquello?   siempre estoy checando con ella \ ¿no?	El entrevistado continúa relatando su desagrado y lo enfatiza con la expresión <i>súper incómodo</i> , debido a que cada estudiante trabaja por su cuenta. Pero comenta que ya tiene una colega que le ayuda y en estilo directo relata sus preguntas con ella

		y cierra con un apéndice comprobante ¿no?
157 O	mhm ...	La observadora simplemente asiente.
158 P Ar	pero /   sí como que necesito que haya esa complicidad / con otros alumnos \	Empleando el conector <i>pero</i> , el profesor vuelve a la pregunta y explica que requiere de la cooperación entre estudiantes para trabajar.
159 O	claro ...	La entrevistadora concuerda.
160 P Ar	sentirme bien en el salón \   y yo creo que:: /   ese es un indicativo /	El observado apunala la idea y con el conector y el modalizador <i>yo creo que</i> refuerza diciendo que es un indicativo.
161 O	sí sí sí \	La interrogadora asiente y cierra la pregunta.

#### - Análisis enfocado de la novena secuencia

En la primera parte de esta secuencia el profesor describe sus percepciones de la docencia e identifica como su mayor satisfacción el simple hecho de dar clase, siente que le da *energía*, exaltando su fuerza individual. Entre las imágenes y representaciones Armando trabaja su propia imagen, pues dice cambiar de personalidad en el aula; utiliza una metáfora y se considera a sí mismo como un animador cómico encargado de divertir a sus estudiantes, *me vuelvo como un payaso*. Se ve a sí mismo como un profesor gracioso, *y yo creo que si intentara ser cómico no los podría hacer reír* y se muestra

satisfecho de que sus alumnos se diviertan en clase. Para reforzar esta idea emplea la imagen de *la mosca pasó*, para dar una representación gráfica de que hasta un hecho sin importancia los hace reír. Concluye que todo esto le produce *mucha satisfacción* y para cerrar esta parte del tema dice una frase que aunque es congruente con el contexto es poco creíble, de que *si no aprenden al menos se divierten*, ya que se advierte que considera la amenidad en el aula como un elemento vital para el aprendizaje.

A la pregunta de si ha observado lo que agrada a los estudiantes, Armando deriva el tema hacia un relato, *yo me acuerdo cuando era alumno* y recuerda su experiencia de acostumbrarse a un profesor y a esto atribuye el apego de los estudiantes por él, que define como *te acoplas a un maestro*, que es más una cuestión de ajuste que de convencimiento. Considera que es una práctica negativa supeditada a la costumbre, *no es bueno que estén con el mismo* y dice *valdría la pena reflexionar* a manera de cierre. Después como complemento agrega que podría preguntar a los alumnos. Él cree que en una *encuesta* escrita y *anónima*; mientras que la entrevistadora opina que es mejor preguntarlo *directamente*.

Al tema de *cuándo* se siente mejor en clase, Armando primero duda y luego pide que se le reformule la pregunta. Cuando responde, también desvía el tema hacia lo opuesto con *puedo identificar más bien lo contrario*, cuando no se siente a gusto. Que es cuando los alumnos no hablan y no participan, revelando así una preocupación interna acuciosa. Le provoca angustia la poca participación que describe con una imagen de, *estoy en el limbo*, que identifica como mal síntoma. Enumera varias situaciones en aula comenzando con el adverbio *cuando* que llega a repetir hasta ocho veces, probablemente para enfatizar los hechos. Por otro lado, le desconcierta que algo gracioso no los haga reír, pues choca con su supuesto de la diversión en el aula.

A la pregunta de si sabe cuando las cosas marchan bien en el aula, el profesor de nuevo responde con lo contrario. Sabe que las cosas no andan bien porque los alumnos no se integran en el grupo y porque no participan. Para enumerar cada una de las situaciones emplea de nuevo el adverbio *cuando*. Luego narra su experiencia como estudiante de italiano justamente en un grupo donde no se comunican entre sí, que califica como *incómodo* y luego refuerza como el aumentativo *súper incómodo*. Narra que al fin encontró una compañera con quien trabajar, con quien puede conferir su trabajo y lo

describe en estilo directo *¿es esto? ¿es aquello?* Toda esta narración la utiliza como argumento para apoyar su supuesto. Al fin cierra esta parte calificando la *complicidad* con estudiantes como un elemento necesario para el buen funcionamiento en el aula. El profesor reconoce más las dificultades que lo favorable. El punto clave de esta secuencia es su manera de representar la atención a la clase, su gusto e integración, *cuando sé que están ahí realmente.*

Emplea varias veces la frase yo creo para hablar de sus creencias. Describe y trabaja su propia imagen, *creo que en el salón de clase me transformo*; y está satisfecho de que sus alumnos se rían en clase, *yo creo que si intentara ser cómico*. Afirma que es necesaria la reflexión de la práctica docente, *creo que valdría la pena reflexionar*. Supone que una manera eficaz de conocer los gustos de los alumnos sería realizando una encuesta, *creo yo*. Requiere de la complicidad de los alumnos para sentirse a gusto, *sentirme bien en el salón*, y *yo creo que ese es un indicativo*.

La tercera persona del plural *ellos* de nuevo la usa para referirse a sus alumnos. Así describe sus actividades en el aula, *cuando los alumnos están conversando entre ellos*. Utiliza en muchas ocasiones la palabra *como*, para intentar esclarecer cosas que no sabe muy bien cómo explicar y a manera de muletilla. Como elemento clave de este segmento refiere lo que considera vital para que su clase sea eficaz, *como que necesito que haya esa complicidad*.

El profesor hace varios relatos descriptivos, pero hay algunas imprecisiones, como por ejemplo, no puede describir cuándo se encuentra cómodo en clase, pero sí cuando no lo está, *en el momento en que me siento más incómodo es cuando los alumnos no hablan, cuando no dicen nada*. La imagen que tiene de los estudiantes cuando no entienden y no dicen nada es como de pasmados, *es que se te quedan viendo con una cara de como de ¡zonzos!*, o de ausentes, para lo que usa la imagen en estilo directo de, *estoy en el limbo y no estoy aquí*. Tampoco logra responder a la pregunta de qué es lo que más agrada a sus alumnos, *de mi forma de clase pues eso no lo puedo decir, porque yo no sé, yo no sé*. No puede responder de cuando se siente más a gusto en clase; no obstante, puede hablar muy bien de lo opuesto, cuando no se siente bien, *puedo identificar más bien lo contrario*. Critica el ambiente distante del grupo de italiano donde estudia, *estoy en un grupo en el que nadie habla con nadie, ¡que incómodo!* Hace un relato sintomático que

comienza con *un maestro decía que*, donde probablemente no quiera expresar su directamente su malestar hacia los estudiantes que no participan.

Se incluye en el grupo de estudiantes de lengua extranjera, *ya te sientes a gusto con ese profesor*. Y como estudiante de lenguas, *porque ahorita estoy estudiando italiano*, y en su grupo de italiano, *ya me acoplé como a una compañerita*. Sobre todo se incluye en el grupo junto con sus alumnos y para explicar la importancia de la integración entre él y los estudiantes usa significativamente la palabra *complicidad*.

### j) Décima secuencia

En el siguiente segmento se analiza lo contrario, las situaciones desfavorables en el aula y cómo las resuelve. Las preguntas se refieren a las cuestiones más difíciles de solucionar y cómo las detecta.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	162-181 Segmento 10	
162 O	y ¿qué es lo que te parece más difícil de-de solucionar?	La entrevistadora plantea la siguiente pregunta sobre resolución de problemas en el aula.
163 P Ar	solucio-nar con-flic-tos ...    personales ...	El profesor responde pensativo y enfatizando por sílabas que los problemas <i>personales</i> son los más dificultosos.
164 O	personales ...	La interlocutora repite la palabra personales como para dar pie a una aclaración.
165 P Ar	interpersonales \   e-esto para mí sí es:: ...   muy difícil \ a veces no sé /   cómo / cómo lidar con e-   con este tipo de /   de /	Efectivamente, el entrevistado explica que es <i>difícil</i> tratar los problemas <i>interpersonales</i> y que en



	situaciones \    hay a veces algunos que se me han acercado /   o sea a contarme algún problema ...   muy íntimo /   muy personal \   y yo:: así como que /   lo único que puedo hacer es como que escuchar y no decir nada /   ¿no?   porque /    pues yo no soy un psicólogo ...	caso de problemas personales, se limita a escuchar. Intercala un ¿no? corroborativo obtener algún tipo de aprobación y argumenta que no tiene los conocimientos profesionales necesarios, puesto que no es ningún <i>psicólogo</i> .
166 O	claro ...	La interlocutora concuerda.
167 P Ar	para aconsejar al alumno ...   qué hacer /   o ... 	El profesor continúa relatando, pero en un momento hace una pausa larga sin terminar y sin saber qué agregar.
168 O	difícil ...	La observadora completa con la palabra <i>difícil</i> para cerrar.
169 P Ar	sí \	El profesor afirma a manera de cierre.
170 O	oye /   ¿cómo sabes cuando hay dificultades? bueno /   creo que ya me lo respondiste antes pero ...	La investigadora aborda la siguiente pregunta sobre reconocimiento de dificultades; aunque después del reformulador <i>bueno</i> , reconoce que <i>ya</i> fue contestado ese tópico.
171 P Ar	u-una parte es-es esto /   que no hay integración en el grupo /   ah:: bueno eso con relación a-a:: /    no sé \   a las relaciones que se dan dentro del grupo \ pero ya con relación a los contenidos /	El interrogado insiste en que se nota en la falta de <i>integración</i> en el grupo. Emplea la palabra <i>bueno</i> como reformulador rectificativo y más adelante utiliza el conector adversativo <i>pero</i> para hablar de los

		contenidos del programa. Hace una pausa sin decidir cómo calificarlos.
172 O	ajá ...	La observadora asiente para manifestar su atención.
173 P Ar	pues sí es fácil darte cuenta de ...   cuando hay problemas ¿no?   por ejemplo ...   porque puedes observar como que una tendencia general de-de los errores / que-que los alumnos este /   cometen con demasiada frecuencia ¿no?	El profesor retoma el tema con el reformulador <i>pues</i> , cree que cuando hay una propensión general al fallo hay dificultades en el grupo. Y cierra con el apéndice comprobativo <i>¿no?</i>
174 O	¡eso es sí!	La interrogadora avala con énfasis.
175 P Ar	a-ahora me acuerdo /   ahorita estoy con un primer nivel /   entonces ... ya sabes que son muy comunes con los alumnos /   vayan metiendo letras donde no /   y entonces ya estaban conjugando el verbo ... começar como “ <i>começo</i> ” \    YO “ <i>COMENÇO</i> ” ...   YO /   pues para que de alguna manera /   buscando asociaciones [con algo gracioso ]	El observado comienza a relatar con el adverbio <i>ahora</i> su experiencia con niveles básicos, donde los alumnos tienden a hacer analogías con el castellano y describe cómo remedia esas propensiones con <i>asociaciones</i> con cosas graciosas.
176 O	[así como de MENSOS ]	La entrevistadora vincula a través de la rima de la palabra equivocada <i>começo</i> con otra de la jerga popular que significa tonto.
177 P Ar	no sean /   MENSOS / no es “ <i>COMENÇO</i> ” es <i>COMEÇO</i> ...	El profesor retoma el ejemplo y narra en estilo directo como si estuviera en el aula, cómo les hace

		la asociación con la palabra menso.
178 O	((risas))	La observadora se ríe de la asociación que hace el profesor.
179 P Ar	entonces pues de alguna manera te vas /   dando cuenta /   de que se va ...   hay como que una tendencia a reproducir / ciertos errores y ...   pues por ahí vas este ...	El interrogado concluye con el conector <i>entonces</i> , sustentando que existe un patrón de errores que los alumnos tienden a repetir.
180 O	además que /   ya los debes reconocer tú ...	La entrevistadora previene que el profesor <i>ya</i> los debe de saber distinguir.
181 P Ar	sí /	El profesor simplemente afirma para cerrar el tópico.

#### - Análisis enfocado de la décima secuencia

La intención de la primera pregunta era la de conocer los problemas didácticos que el profesor considerase más difíciles de solucionar en el aula. Sin embargo, como la pregunta era abierta, el profesor la tomó no como problemas en la enseñanza, sino en general. Así, Armando asegura que se le dificulta resolver conflictos personales y lo expresa separando cada sílaba para enfatizar el hecho. Responde lacónicamente como para puntualizarlo, pero inmediatamente después retoma el tema y explica que no sabe cómo tratar ese tipo de problemas empleando una frase muy descriptiva *no sé cómo lidiar*, que nos da más la idea de sortear que de solucionar. Después narra la experiencia de escuchar problemas personales de los alumnos, pero sin tocar ningún caso específico. Refiere que no puede hacer nada más de *como que escuchar* y *no decir nada*. Dice que no brinda ningún consejo y se justifica con el razonamiento de que *yo no soy un psicólogo*. Las palabras fundamentales que Armando expresa en distintos momentos son *personal, personales e interpersonales*, que dan la idea de ser cuestiones *íntimas* y por lo tanto, fuera de su ámbito de acción. Es decir, que considera que sus funciones llegan

hasta cierto límite y que no tiene injerencia, ni preparación para abordar otro tipo de problemas que no sean de aprendizaje de la lengua. Se siente incapaz de brindar orientación en cuestiones personales y con esta afirmación cierra la pregunta.

La siguiente pregunta era sobre cómo solucionar problemas en el aula. El entrevistado aclara que antes había hablado de problemas en el aula en general y ejemplifica con la falta de *integración*. Explica que en cuestiones de contenido del curso cuando observa una frecuente *tendencia general* al error, lo percibe como una señal inequívoca de problemas. En su siguiente turno repite la exposición de su supuesto sobre la propensión al error. Y posteriormente rememora un caso de primer nivel e inicia el relato con *ahora me acuerdo* y a continuación describe la estrategia que utilizó para corregir un error muy común, que consistía en asociar palabras a través de una rima graciosa. Y cierra la pregunta repitiendo y remarcando por tercera vez la tendencia al error como síntoma de problemas. Esta reiteración nos habla de su convencimiento respecto de esa creencia que aparentemente está basada en sus propias observaciones.

Emplea el verbo *decir* en expresiones de incertidumbre, *escuchar* y *no decir nada*. El verbo *hablar* lo emplea como su medio de operación, *puedo hablar de los dos contextos*. Su muletilla, la palabra *como*, con la que intenta ilustrar la situación que ha experimentado con sus alumnos, *y yo así, como que lo único que puedo hacer es como que escuchar, puedes observar como que una tendencia general de los errores, hay como que una tendencia a reproducir ciertos errores*. Finalmente relata en estilo directo como da una reprensión a través de la imagen sonora con una rima, *no sean menos, no es “começo” es começo*. El elemento clave de este segmento es *integración en el grupo*, indispensable para que la enseñanza se agradable y efectiva.

#### **k) Décimo primera secuencia**

En esta parte, aunque las preguntas eran cuántos años tienes de dar clase y qué es eficaz para aprender portugués, el profesor responde qué lenguas ha enseñado y dónde, dándole énfasis a su experiencia personal en la enseñanza.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
--	--------------	----------------------

	182-207 Segmento 12	
182 O	¿cuántos años tienes de dar clase?	Al no haber más comentarios, la interrogadora pregunta por sus años de experiencia como profesor.
183 P Ar	¡ay! de dar clase de lenguas extranjeras /    ocho \   yo comencé dando clases de inglés ... 	El profesor explica que tiene ocho años dando clase pero antecedido por un <i>ay</i> , como una expresión de satisfacción más que de malestar. Aclara que comenzó dando lengua inglesa.
184 O	yo también \ ((risas))	La observadora ríe y coincide con la misma experiencia.
185 P Ar	de inglés /   español en Brasil /   y-y ahora portugués \	El entrevistado enumera con cierto orgullo las lenguas que ha enseñado que son <i>inglés</i> , <i>castellano</i> y <i>portugués</i> .
186 O	ahora portugués ...   ah perfecto \	La investigadora cierra la pregunta repitiendo la última lengua y asentando.
187 O	oye ...   este /   ¿qué se requiere para que la enseñanza del portugués sea eficaz?	Se hace la siguiente pregunta que se refiere a la eficacia en la enseñanza de la lengua.
188 P Ar	{(DC)     m::: /    yo te puedo hablar de:: los:: ...   d-dos contex-contextos que:: ...    [conozco ¿no? ] }	El profesor hace varias pausas, titubea, habla lentamente y pensativo. Especifica que conoce dos medios académicos.

189 O	[que has vivido \ ]	La interlocutora termina la frase para agilizar el diálogo.
190 P Ar	aquí en el Cele:: / y:: en el Centro de Estudios Brasileños /    ahm:: /   me parece que aquí en la UNAM hay una preocupación mas:: /   m:: una preocupación mayor ...   por-por encontrar caminos para que la:: / enseñanza del portugués sea eficaz \   pues porque se han emprendido en unos proyectos para la creación de materiales /   para uso propio /   y no confiar únicamente en:: / los ...	El observado relata que en la Centro de Lenguas hay más interés por encontrar maneras efectivas de enseñanza que en el Centro de Estudio Brasileños. Con los conectores explicativos <i>pues porque</i> inicia un razonamiento para apoyar su punto que es la creación de materiales didácticos propios y <i>no confiar únicamente en...</i> y deja la frase inconclusa.
191 O	[en MacGraw Hill ...   ]	La interrogadora concluye la idea del profesor dando el ejemplo de una casa de editorial.
192 P Ar	[materiales /   ] en los materiales ya publicados \   ¿no? y como tal la UNAM /   debería de tener sus materiales /   y:: m:: ...   pero creo que sí nos hace falta como que ...   un-un una línea a seguir a todos los profesores / porque a veces /   van cambiando de profesor /   y resulta:: de que a un profesor no le gusta:: tal material /   y entonces empieza a usar otro material \ y el alumno se desbalanza /   no sé / como que hay seguir una línea independientemente de los materiales que se usen \ ¿no?   otro problema ...   es la cuestión de las variantes /	El entrevistado complementa aludiendo que la universidad debería de tener nuevos materiales porque ahora, cada profesor usa un material distinto y que eso confunde a los estudiantes. Con la frase modalizadora <i>pero creo que...</i> opina que la desunificación que existe respecto a los materiales didácticos desbalanza a los estudiantes. Por último aborda la cuestión de las <i>variantes</i> dialectales como otro problema por resolver.

193 O	¡ah!	La observadora avala.
194 P Ar	ahora estoy en sexto nivel /	El profesor continúa explicando que en ese momento tenía un nivel avanzado.
195 O	mhm ...	La entrevistadora asiente.
196 P Ar	y yo tengo alumnos /   de / interesados en la variante de Portugal /   e interesados en la variante ...   de Brasil la mitad...   está dividido la-el grupo \	El observado aclara que tiene estudiantes interesados tanto en el portugués europeo, como en el brasileño.
197 O	uff ... difícil ...	La investigadora que conoce el problema, concuerda en la dificultad de la situación.
198 P Ar	entonces /   sería bastante artificial /    dado que no conozco bien la variante portuguesa /   sé algunas particularidades ... por algunos cursos a los que he ido /   y les puedo ...	El profesor con el continuador entonces, explica que aunque reconoce las diferencias se siente incapaz de enseñar portugués europeo, que <i>sería bastante artificial</i> , por el desconocimiento de sus características.
199 O	indicar [algunas diferencias ]	La entrevistadora completa la frase para agilizar el diálogo.
200 P Ar	[indicar a los ] alumnos diferencias /   entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil ¿no?    pero no puedo hablar yo como	El observado dice que puede indicar algunos contrastes, pero admite que no puede hablar <i>como un portugués</i> .

	un portugués \   o-o	
201 O	[no no ]	La interlocutora concuerda.
202 P Ar	[intentar reproducir ] esto ...   sería para mí bastante artificial /   tan artificial como si yo quisiese <i>dar aulas de</i> ...   clases de::   ¡mira! la interferencia del portugués en la forma de hablar ... ¿eh?	El profesor sostiene que sería <i>artificial</i> , pero interrumpe la idea al advertir que espontáneamente ha usado la expresión portuguesa <i>dar aulas</i> . Con la palabra <i>mira</i> pronunciada enfáticamente llama la atención sobre de la interferencia y cierra con el apéndice comprobativo <i>¿eh?</i>
203 O	((risas)) ¿no que no? ((risas))	La interrogadora se ríe de lo sucedido. Usa una frase popular que significa <i>y decías que no</i> para referirse a la interferencia entre lenguas.
204 P Ar	eh:: /   como si yo quisiera dar clases de español /   hablando como un argentino ...   o como un madrileño \	El entrevistado da algunos ejemplos con el castellano y menciona hablar como un <i>argentino</i> o como un <i>madrileño</i> .
205 O	es que no da ... no da ...	La observadora concuerda en que eso no da buenos resultados. Para ello emplea una expresión portuguesa, pero en castellano que significa no funciona.
206	pues no se puede ... ¿no?	El profesor lo interpreta diciendo



P Ar		que es algo que no se puede hacer y usa el apéndice comprobativo ¿no? con la intención de obtener corroboración.
207 O	es artificial /   tú lo has dicho \	La entrevistadora repite la idea del profesor de que efectivamente sería artificioso y cierra la pregunta.

### - Análisis enfocado de la décimo primera secuencia

Armando de hecho sí responde a la pregunta de cuántos años tiene de enseñar lenguas, a lo cual responde simplemente *ocho*. Luego se siente impelido a hacer un recuento de su experiencia como profesor y explica que a lo largo de su vida profesional ha dado clases de tres diferentes lenguas y en dos países distintos. A la pregunta de qué se requiere para que la enseñanza sea eficaz, se dedica a hablar de los dos sitios donde ha trabajado como profesor de portugués en México. Compara ambas instituciones y reconoce a la universidad como más preocupada por la eficacia en la enseñanza. Lo atribuye a la investigación y a la creación de materiales expresos para su comunidad. La búsqueda de la eficacia en la enseñanza la representa con la imagen de *encontrar caminos* y por otro lado, no se muestra partidario de emplear los materiales publicados por las grandes casas editoriales un tanto generales. Le preocupa el hecho de que la universidad aún no cuente con un material propio orientado a la comunidad universitaria y emplea el verbo *debería* para expresar obligación, al mismo tiempo, como está en condicional lo coloca en el ámbito hipotético. En realidad, se refiere específicamente al departamento de portugués y atribuye buena parte de los problemas de enseñanza y aprendizaje a la ausencia de una *línea a seguir* como representación gráfica de la falta de materiales didácticos. También manifiesta su creencia de que un plan de trabajo es vital para que una clase sea efectiva. Argumenta que cada profesor emplea materiales diferentes y esto *desbalanza* a los alumnos; pero también contrapone que hay *seguir una línea independientemente* del material que se use; lo que lo lleva al plano no sólo de materiales didácticos, sino de también de ausencia de un programa. La *línea* como

representación gráfica de materiales de uso común, procedimientos y metas es el concepto clave de este fragmento.

Por otro lado, Armando aborda el tema de las variantes dialectales. El profesor da su propia imagen de profesor a través de frases como: *no puedo hablar yo como un portugués; como si yo quisiera dar clases de español hablando como un argentino; tan artificial como si yo quisiese dar aulas de*, y simultáneamente transmite una crítica hacia la política del departamento de tener clases de ambas variantes simultáneamente. Opina que crea problemas. Para ilustrarlo, observa que uno de sus grupos está dividido por los intereses de unos por Brasil y de otros por Portugal y alega que no puede hablar portugués de Portugal y que si lo intentara sería falso y lo califica como *artificial*. Le interfiere el portugués en el momento de responder y dice *aulas*, pero se da cuenta y rectifica inmediatamente por *clases*. Termina su respuesta con la expresión, *pues no se puede*, para mostrar su impericia, pero también su inconformidad. En esta parte conceptualiza su percepción acerca de las variantes dialectales y se vincula a una, que es la que mejor conoce.

Se percibe la voz de la institución, *aquí en la UNAM hay una preocupación más, una preocupación mayor por encontrar caminos para que la enseñanza del portugués sea eficaz*, y se escucha la voz de los profesores de portugués, *y como tal la UNAM debería de tener sus materiales*. Desaprueba la falta de planes de estudio del departamento, *independientemente de los materiales que se usen*, y da a conocer directamente su preocupación por la falta de un material didáctico unificado para todos, aunque habla de manera impersonal, *y resulta de que a un profesor no le gusta tal material y entonces empieza a usar otro material y el alumno se desbalanza*. Recurre varias veces a la palabra *como* para ejemplificar.

En primer lugar, se incluye en el grupo de profesores de portugués, pero se define como profesor de portugués de Brasil, *dado que no conozco bien la variante portuguesa*. Se incluye en el grupo de profesores de la universidad y del CEB, *yo te puedo hablar de los dos contextos que conozco, aquí en el Cele y en el Centro de Estudios Brasileños*. Por otro lado, se incluye también en el grupo de estudiantes de lengua extranjera. El verbo clave de esta secuencia es *hablar*, que emplea como el medio de comunicación. Las frase preeminentes en esta secuencia son: *hay seguir una línea independientemente*

de los materiales que se usen y la cuestión de las variantes, que ve como un impedimento para que la enseñanza sea efectiva.

### I) Décimo segunda secuencia

En este fragmento Armando habla acerca de sus maneras de evaluar. Habla de los exámenes y también de su valoración de la participación en las actividades tanto en el aula, como fuera de ella.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	208-236 Segmento 12	
208 O	oye ...   ¿y cómo evalúas?   regularmente ...	La interrogadora hace la siguiente pregunta, que se refiere a su manera de evaluar los conocimientos adquiridos.
209 P Ar	oh:: pues las formas convencionales ... los exámenes /   los exámenes /   uno a la mitad del semestre /   otro al final ...   intento que tengan / eh:: ...   una parte de comprensión auditiva ...   una parte de producción oral /   una parte de comprensión de lectura /   una parte de::   redacción \   y una parte de gramática \    eh:: ... a esto le doy cierto peso /   como sesenta por ciento /    eh::   otro-otro factor importante es la participación de los alumnos /	El profesor emplea la palabra <i>pues</i> , como marcador de inicio de una descripción. Conviene en que utiliza las formas convencionales de pruebas íntersemestrales y semestrales donde se evalúan las cuatro habilidades, más la participación del estudiante en las clases. Organiza los elementos a través de repetir la frase una parte.
210 O	claro ...	La observadora asiente.
211 P Ar	que participen en clase /   que ve-que vengan ... que estén presentes /   que hagan	El entrevistado enumera los elementos que valora, como la

	<p>las tareas /   este: ...   que hagan las tareas que les dejo por   internet \   que estén usando realmente el portugués / eh::    de una forma de más natural \   porque a través de internet los dejo como que se comuniquen con otros compañeros de portugués /</p>	<p>participación, la asistencia, los deberes en ordenador y el uso de la lengua de manera más natural. Argumenta esto indicando que porque en la red se comunican entre estudiantes de portugués.</p>
212 O	<p>sí sí ...</p>	<p>La entrevistadora asiente para demostrar que está escuchando.</p>
213 P Ar	<p>de niveles más bajos y más avanzados ...   o con brasileños / o portugueses con lo que ellos quieran \   y entonces yo estoy checando más o menos ahí en internet ...   con este programa ... en el <i>Orkut</i> \ que realmente estén escribiendo ...   que se estén comunicando \   y ...   eso también me sirve como forma de evaluar / porque /  </p>	<p>El profesor hace que sus estudiantes se comuniquen con otros compañeros de la misma universidad de diversos niveles o de otros países de habla portuguesa a través de la red. Emplea el conector entonces <i>como</i> continuador y explica que va revisando lo que escriben, como se comunican y así evalúa.</p>
214 O	<p>claro /  </p>	<p>La observadora concuerda.</p>
215 P Ar	<p>de ahí puedo marcarles los problemas que todavía tienen \   hoy justamente en la clase de cuarto nivel /   una alumna que-que está en contacto con otra alumna de:: sexto nivel /   le escribió una notita \   hola / que no sé qué bla-bla-bla ...    eh:: ya llevé es-esa misma notita /   a la alumna de ...   al grupo de sexto nivel /   y al grupo de cuarto nivel \  </p>	<p>El entrevistado usa la frase <i>de ahí</i> para desprender que así puede vislumbrar las dificultades. Recuerda la experiencia de una alumna de nivel intermedio que se escribe por la red de internet con otra de nivel avanzado y relata parte de la acción en estilo directo.</p>

216 O	y se sienten un poco raros ...	La investigadora cree que se sentirían un poco extraños.
217 P Ar	sí / porque me llamó la atención ...   que la alumna de sexto nivel /   no detectó   ningún error \   en lo-en la escritura de la alumna de cuarto nivel ...	Pero el profesor afirma que lo que atrajo su atención fue la corrección de la alumna del nivel intermedio.
218 O	¡como ves::!	La observadora hace una expresión de admiración.
219 P Ar	además le / eh::   le respondió a su nota que escribía muy bien \	El entrevistado emplea el conector <i>además</i> para añadir detalles como que en la nota la alumna avanzada le indicó que escribía muy correctamente.
220 O	¡qué bien!	La interlocutora apoya con énfasis.
221 P Ar	y la llevé a sexto nivel /   la llevamos-la llevé a cuarto nivel /   ala-analizamos los / los errores ¿no?	El profesor relata que la invitó al nivel avanzado para analizar errores.
222 O	excelente ((en voz muy baja))	La observadora considera que fue buena idea. Lo expresa en voz baja, como para sí misma.
223 P Ar	porque si-si nadie te marca tus errores /   no te dice ...   oye es que ...   mira-mira-mira /   con detalle /	El entrevistado expresa su creencia de que los fallos no se deben pasar por alto. Opina que es beneficioso hacerlos notar los problemas minuciosamente, cuestión que

		remarca repitiendo la palabra <i>mira</i> .
224 O	mhm ...	La investigadora asiente.
225 P Ar	nunca vas a reflexionar /   y siempre vas a pensar que estás hablando bien \ ¿no?	El profesor dice que de otra manera no se llega a recapacitar sobre la lengua. Cierra con el apéndice comprobativo <i>¿no?</i>
226 O	claro la reflexión [es importantísima ] \	La observadora subraya la importancia de la reflexión.
227 P Ar	[como muy común ] ¿no?   los brasileños que llegan aquí \   y después de una semana de estar hablando español ...   mucha gente les dice ...   ¡ay! pero qué bien hablas / ya:: español \ ¿no?   y se confían y ya no quieren estudiar \	El entrevistado critica a los brasileños que creen que después de una semana de estar en México ya pueden hablar castellano; pero lo atribuye también a que la gente les dice que hablan muy bien. Opina que <i>se confían</i> y que por eso ya no continúan estudiando.
228 O	y ahí quedó \	La entrevistadora utiliza el conector <i>y</i> para concluir que hasta <i>ahí</i> llega su aprendizaje.
229 P Ar	porque se comunican ¿no?	El profesor emplea el conector <i>porque</i> para razonar que el problema se da porque se pueden comunicar y cierra con el apéndice comprobativo <i>¿no?</i>
230	esa es la cosa ...   te comunicas ...   y entonces	La observadora concuerda que entre

O	te quedas como a medio camino \	lenguas próximas se corre el riesgo de quedar a medias.
231 P Ar	por eso es lo que yo te decía hace rato /   que ...   creo que en este caso de estas dos lenguas bien específicas ...   desde el principio hay que estar machacando y machacando ... y machacando /   y no dejar que el alumno:: pase diciendo “ <i>començo</i> ” /	El entrevistado afirma que por esta razón no se pueden pasar alto los problemas entre lenguas cercanas y que hay que estar corrigiendo constantemente. Esto lo enfatiza repitiendo una palabra que lo define gráficamente como <i>machacando</i> .
232 O	ajá ...	La interrogadora asiente.
233 P Ar	no-no no me refiero a pasar de nivel /   sino que-que vaya arrastrando ...	El profesor especifica que no se trata pasar niveles, sino de corregir la interlengua que expresa gráficamente como ir arrastrando.
234 O	arrastrando ...	La observadora repite la palabra también <i>arrastrando</i> que le parece relevante.
235 P Ar	ese tipo de “ <i>començo</i> ” y “ <i>pregunta</i> ” y-y [XXX ]	El entrevistado da varios ejemplos de errores comunes. El último no se llega a escuchar.
236 O	[cosas básicas claro /   ]	Al mismo tiempo, la investigadora concuerda en que son cosas elementales.

**- Análisis enfocado de la décimo segunda secuencia**

El profesor habla de las *formas convencionales* como una manera de definir los exámenes escritos. Primero enumera los exámenes con *uno* y *otro*, refiriéndose a los tiempos y luego describe las *partes* que contiene cada uno que divide por destrezas. Con ello nos deja ver que él elabora sus propios exámenes y que no utiliza los institucionales. Afirma que le da *cierto peso* a éstos, que en realidad es la mayor parte de la nota y luego agrega que también toma en cuenta la participación. Las actividades que incluye en la participación las enlista en presente de subjuntivo para indicar cierta obligación; así todas las actividades están anteceditas por la palabra *que* más algún verbo significativo, por ejemplo: *que vengan, que estén, que hagan, que estén usando*. Dice que usen *realmente* la lengua de una manera más *natural*, para significar más espontáneamente y así justifica el uso del *internet* para hacer sus tareas. Le interesa que se comuniquen entre ellos o con hablantes nativos de cualquier país usando un programa específico.

Continúa su visión sobre la evaluación, explicando lo que espera de ellos. Con la frase *de ahí* reanuda su relato donde justifica su manera de proceder con el fin de *marcarles* los problemas. Prosigue narrando en estilo directo la secuencia de lo que se escribieron los alumnos y se muestra sorprendido, pero satisfecho por los resultados. Afirma que de esta manera *analizamos* los errores, incluyéndose en la reflexión didáctica en el mismo grupo con los estudiantes y expone su supuesto de que si nadie resalta los *errores*, los alumnos *nunca* reflexionarán y nunca se darán cuenta. Se advierte que el profesor considera la comunicación por ordenador como una aproximación entre la lengua oral y la escrita, pues consiguen hacer inmediata o mediata en el tiempo la comunicación escrita a la gusto del usuario y que tiene características propias.

Reitera su estereotipo de los brasileños y los señala a su modo de ver como poco cuidadosos con la lengua castellana y afirma que son *confiados* y cree que por ese supuesto ya no desean estudiar la lengua. Este problema lo atribuye a que se *comunican*, otorgándole así relevancia también a la forma, además de la comunicación. A continuación cierra el tema argumentando que entre dos lenguas próximas hay que insistir y utiliza reiteradamente la significativa palabra *machacando* subrayar su interés en conseguir corrección. El punto sobresaliente de este segmento es el *análisis* de errores como medio para concienciar la lengua y el no permitir que se los errores se



fosilicen, que describe gráficamente con la expresión *que vaya arrastrando*. Además, en este punto se intuye cierta crítica a algunos profesores más indulgentes en frases como *no me refiero a pasar de nivel*. Para terminar, se puede inferir que Armando considera los exámenes como valiosas herramientas de evaluación y control en las actividades dentro y fuera del aula a través de *internet*. Estas últimas las considera como formas efectivas para que los alumnos interactúen, corrijan errores y tomen conciencia de la lengua.

Manifiesta sus creencias respecto a la enseñanza. Supone que hay que corregir los errores siempre en el caso de estas dos lenguas tan próximas, *creo que en este caso de estas dos lenguas bien específicas*. Expresa sus creencias respecto a la corrección, *analizamos los errores*. La tercera persona del plural *ellos* de nuevo la usa para referirse a sus alumnos, *lo que ellos quieran*. El verbo *hablar* lo emplea repetidamente, *vas a pensar que estás hablando bien, de estar hablando español, pero qué bien hablas*. Aunque califica sus clases como *gramaticales*, da también importancia al hecho de comunicar e insiste en ello con frases como, *que se comuniquen, que se estén comunicando, porque se comunican*. Recurre a la palabra *como* para ejemplificar, *eso también me sirve como forma de evaluar y para medir, como sesenta por ciento*. Intenta ilustrar la situación que ha experimentado con alumnos mexicanos y la suya como su profesor, *los dejo como que se comuniquen con otros compañeros, y entonces te quedas como a medio camino*.

En este segmento se escuchan las voces de los estudiantes a través de narraciones; para reclamar una calificación en estilo directo, *¡no no no no! lo que quiero es que me diga*. Se oye también la voz de una alumna que responde a otra en estilo indirecto, *le respondió a su nota que escribía muy bien*. Para no describir todo lo que una alumna escribió a otra recurre a una expresión de la jerga popular, *hola, que no sé qué, bla-bla-bla*.

#### **m) Décimo tercera secuencia**

En este fragmento se pide al profesor que responda a tres preguntas estrechamente relacionadas con su manera trabajar en el aula que son: si enseña con los mismos

métodos que él aprendió, cómo adjetivaría sus clases y qué significa para él enseñar portugués.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	237-267 Segmento 13	
237 O	eh   tú ...   ¿la manera como enseñas tiene que ver eh ... cómo aprendiste?	La observadora formula la siguiente pregunta sobre si su método de enseñanza está relacionado con la manera como aprendió.
238 P Ar	sí definitivamente que sí \	El profesor afirma categórico.
239 O	¿en qué lo notas?	La entrevistadora le pregunta para saber más detalles.
240 P Ar	sí:: porque a veces yo soy demasiado gramatical /	El entrevistado afirma y se califica como <i>gramatical</i> ; se entiende que así aprendió él.
241 O	((risas)) ¿tú aprendiste bajo los preceptos gramaticales?	La observadora pregunta si así estudió él y se ríe pues conoce la situación del aprendizaje gramatical de hace años.
242 P Ar	sí sí sí definitivamente bajo los métodos estructuralistas \   y::   bueno a mí me gusta mucho ...   yo apren-ahora que aprendo italiano / aprendo de esta forma también \	El profesor confirma con énfasis que estudió bajo lo que él llama <i>métodos estructuralistas</i> , o sea, tradicionales. Con el iniciador <i>bueno</i> , comienza a hablar de su actual experiencia como estudiante de italiano.
243	sí maravillosamente te vas ...	La observadora conviene.

O		
244 P Ar	y-y y me va muy bien /   no me quejo de nada /   eh ... claro que sí intento:: /   utilizar algunas actividades de-de ...   tipo: comunicativo ¿no?   pero creo que es muy difícil zafarse de quinientos años de una manera de educar así / ¿no?	El entrevistado afirma que la enseñanza de esa manera le funciona, aunque también intenta trabajar actividades comunicativas. Con el conector adversativo <i>pero</i> y la frase modalizadora <i>creo que</i> expresa su sentencia de que no es fácil acabar con la tradición. Emplea en dos ocasiones el apéndice comprobativo <i>¿no?</i> solicitando atención.
245 O	no   no es fácil \   desde luego que no \	La entrevistadora así lo entiende y concuerda con cortesía, pero con poco entusiasmo.
246 O	¿entonces podríamos decir que tus clases son?	La observadora hace una pregunta con la intención de que el profesor se autodefina.
247 P Ar	pues una-un una ¿ecléctico?	El profesor un poco dudoso titubea, pero al fin se conceptúa ambiguamente como <i>ecléctico</i> .
248 O	e-cléc-ti-co eso es ... ((risas))	La entrevistadora lo repite por sílabas para que el profesor defina eso.
249 P Ar	sí porque si tiene calcos de gramatical ...   tiene calcos de estructuralista ...   tiene calcos de comunicativista ...	El observado afirma y aduce razones con el conector <i>porque</i> , como que usa gramática y actividades

		comunicativas.
250 O	un poquito de todo \	La interrogadora señala que usa un poco <i>de todo</i> .
251 P Ar	d-de constructivista también \   podríamos decir también / porque:: ...   por ejemplo ...   en una de las clases / los alumnos tenían que hacer un folleto turístico:: /   en portugués /   sobre alguna ciudad ...   de México \	El profesor afirma que también usa métodos constructivistas y da un ejemplo. Explica su noción de <i>constructivista</i> a través de elaborar textos usando la lengua.
252 O	mhm ...	La observadora asiente.
253 P Ar	entonces ellos el producto final / era /   este::	El observado expresa que el trabajo final era un folleto.
254 O	eso es muy comunicativo ... ¿no?	La entrevistadora considera que eso es más <i>comunicativo</i> .
255 P Ar	sí \	El profesor concuerda sin dar más explicaciones.
256 O	claro ...	Al no obtener mayor definición la investigadora asiente y cierra la pregunta.
257 O	eh: ...   ¿qué es para ti enseñar portugués?   finalmente ...	La entrevistadora inicia la siguiente pregunta que es sobre su visión personal de la enseñanza de la lengua.
258	ay ...   ((en voz muy baja))	El profesor dudoso hace una

P Ar		expresión de aflicción <i>ay</i> como para sí mismo y no sabe qué responder.
259 O	¡ay! ((risas))	La observadora se da cuenta de la dificultad de responder una pregunta tan directa, repite la expresión <i>ay</i> y se ríe.
260 P Ar	qué pregunta difícil ...   enseñar portugués /   es ...     es que es difícil::   ¡ay!   eh:: como /   dar una definición de esto ...   porque ...	El entrevistado concuerda y señala que no puede dar una definición. Hace varias pausas, repara excusándose y no acierta a responder.
261 O	se puede decir no sé \   ¿eh?	La observadora al ver la dificultad que tiene para expresarse, le señala que puede abstenerse de responder a la pregunta.
262 P Ar	no no no /   es que /   estoy pensando en algunas cosas que he leído /   eh::   no me acuerdo de cómo se llama:: /   el escritor de este artículo /   pero ... es un mexicano también que está en una universidad de Florianópolis /	El profesor niega que sea eso, repara y comienza a excusarse con la expresión <i>es que</i> , y a cambio de una respuesta directa intenta recordar las palabras escritas en un artículo de una universidad de Brasil.
263 O	ajá ...	La observadora asiente para animarlo a continuar.
264 P Ar	que él dice que el portugués / y el español /   son como lenguas siamesas \   entonces yo me pongo a pensar un poco ...   si ...   si enseñar portugués ... es-es como:: ...    como	El profesor narra que en ese artículo el autor califica al portugués y al castellano como más que lenguas hermanas, las mira como <i>siamesas</i> .

	enseñarle a los alumnos /   que hay otras posibilidades de pronunciar el español /    s::í es como decirles realmente que / el español tiene ese primo /   que se comporta de una maneras un poquito diferentes /	Enlaza su idea a la pregunta expresando dudas; piensa que el portugués se puede presentar como castellano, pero pronunciado de manera distinta y lo califica de <i>primo</i> con un comportamiento distinto que atenúa con el minimizador <i>poquito</i> .
265 O	claro ... [mhm...   ]	La entrevistadora concuerda no muy convencida.
266 P Ar	[del español /   ] o qué \	El profesor trata de concretar la idea pero no puede.
267 O	sí es difícil \ uuy ...	La observadora no insiste y cierra indicando también que es <i>difícil</i> .

#### - Análisis enfocado de la décimo tercera secuencia

El profesor asegura con convencimiento que sí, enseña con los mismos métodos que aprendió que él denomina *estructuralistas*, que son básicamente gramaticales. Su concepto de hecho, no tiene que ver con la corriente teórica del estructuralismo. Afirma que le *gusta mucho* hacerlo así y que de esta manera estudia italiano. Y concluye que así le *va muy bien*, lo cual nos dice que es un método que considera efectivo, aunque también dice tratar incluir en sus clases actividades comunicativas. Justifica que es difícil *zafarse de quinientos años* de educación tradicional, atribuyendo la enseñanza gramatical de lenguas a la tradición. Narra lo que dice un autor, *que él dice que el portugués y el español son como lenguas siamesas*. Con su método que llama *gramatical* el profesor se propone básicamente proporcionar reglas para distinguir las formas correctas de las formas incorrectas; colocando la enseñanza de lenguas extranjeras como una disciplina normativa más que de competencia sociolingüística.

A la pregunta de cómo calificaría sus clases, Armando responde un poco inseguro que es *ecléctico*. Describe sus clases con un *poquito de todo* y nombra cuatro distintas metodologías de enseñanza de lenguas de las que toma estrategias, que él particularmente llama *calcos*. Y a la pregunta de qué es para él enseñar portugués, al principio no sabe qué responder y tras de varias vocalizaciones con valor interactivo que indican incertidumbre, dice que es difícil, no logra definir qué es para él enseñar portugués, *que pregunta difícil, enseñar portugués es... es que es difícil ¡ay! eh como dar una definición de esto porque*. En vez de eso, Armando recurre a citar el artículo de un profesor de una universidad de Brasil, que compara metafóricamente el portugués y el castellano como lenguas hermanas y unidas indefectiblemente llamándolas, *siamesas*; mientras que Armando las considera más bien como parientes cercanos, *el español tiene ese primo que se comporta de una maneras un poquito diferentes*, situando a estas lenguas a un nivel un poco más lejano. Conceptúa el trabajar con portugués como enseñar que *hay otras posibilidades de pronunciar el español*, situándose en el campo de construir el conocimiento a partir de la plataforma que le proporcionan los conocimientos previos de los alumnos en castellano. Al mismo tiempo, tiene la imagen de la pronunciación del portugués, como un castellano hablado de manera distinta.

La tercera persona del plural *ellos* la usa para describir las actividades de sus alumnos, *entonces ellos, el producto final era*. El verbo *decir* lo emplea para ejemplificar, *podríamos decir también; es como decirles realmente*. Aunque califica sus clases como *gramaticales*, da también importancia al hecho de *comunicar*, *tiene calcos de comunicativista*. En resumen, tiene la representación de su clase y su manera de enseñanza como híbridos, *pues ¿ecléctico?* con una mezcla extraída de varios enfoques, *tiene calcos de gramatical, tiene calcos de estructuralista, tiene calcos de comunicativista*, que se transforma en el tema clave de esta secuencia; aunque de entre todos, considera la enseñanza gramatical como la más efectiva. El profesor utiliza en muchas ocasiones la palabra *como*, con la que intenta ilustrar la situación que ha experimentado con alumnos mexicanos y la suya como su profesor, *es que es difícil ¡ay! como dar una definición de esto*; y también para equiparar, *es como enseñarle*.

#### **n) Décimo cuarta secuencia**

En este fragmento se pide al profesor que hable sobre su percepción acerca de la cercanía de las lenguas, si este factor ayuda o dificulta el aprendizaje.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	268-292 Segmento 14	
268 O	¿tú crees entonces que la cercanía de lenguas ayuda?   ¿o dificulta?	Se hace la siguiente pregunta que versa sobre si la proximidad entre lenguas beneficia o si es al contrario.
269 P Ar	{(DC) eh::    ((clic labial)) es que ...   } me acuerdo mi examen de la maestría / me tacharon de ...    ¡ay::! <i>você ficou</i> /   ¿cómo es la expresión en portugués?   <i>se malhumorou</i> \	El profesor titubea, hace una pausa, repara y al fin narra su experiencia en Brasilia el día en que defendió su memoria de master. Recuerda que lo calificaron de ambiguo utilizando una expresión brasileña.
270 O	¡ay! ((risas)) si ...	La entrevistadora se ríe de la expresión un tanto peculiar.
271 P Ar	viendo para acá y viendo para [allá \  ]	El profesor insiste en su propia ambigüedad con una imagen.
272 O	[viendo para acá ...   ] ni para un lado /   ni para otro ...	La investigadora le ayuda con una expresión popular.
273 P Ar	ni esto /   ni lo otro \   es que sí \   no puedo ser tan tajante y decir que ayuda /   y decir que:: ...   que complica ...   que dificulta \	El interrogado opina que no es ni una cosa, ni otra. Cree que en esta cuestión no se puede ser tan categórico.
274 O	que dificulta ...   o sea hay casos \	La entrevistadora conviene en que hay temas en que lo <i>dificulta</i> .



275 P Ar	ahm::   creo que tenemos que observar la experiencia de cada alumno /   tengo un alumno excelente /   que está en cuarto nivel /   no sé porque ...   debería estar en sexto para mí \    vivió ...   n-no vivió \   viajó a Portugal /   estuvo como tres meses /	Con el modalizador <i>creo que</i> el profesor advierte su apreciación que hay tomar en cuenta la vivencia de cada estudiante. Narra la experiencia de un alumno que aprendió portugués viviendo únicamente <i>tres meses</i> en <i>Portugal</i> .
276 O	[y con eso tuvo suficiente ...   ¡qué maravilla!]	La observadora se admira y lo ve como una hazaña.
277 P Ar	[con eso tuvo suficiente /   ] porque /   él es un alumno que tiene esa conciencia /	El entrevistado lo confirma y emplea el conector <i>porque</i> para concluir que se debió a su autoconciencia.
278 O	conciencia ...	La investigadora repite la última y más significativa palabra <i>conciencia</i> .
279 P Ar	que tiene hábitos de estudio /   que tiene estrategias de estudio ...   porque además ...    de hablar español /   habla francés /   italiano /   un poco de ruso /   inglés \   está estudiando letras /   y literaturas inglesas ...   entonces el portugués para él fue algo como muy fácil ...   se le da /   se le da muy bien \	El profesor atribuye este aprendizaje tan efectivo a los buenos <i>hábitos de estudio</i> y a sus conocimiento de varias lenguas que va enumerando, además del hecho de estudiar letras. Atribuye a esto la mayor facilidad de aprendizaje.
280 O	pero ya tiene mucha experiencia en eso ...	La observadora también cree que la <i>experiencia</i> ayuda.
281	pues para él el español claro que es una	El profesor enfatiza que además su

P Ar	SÚPER ayuda \    ¿no?	conocimiento del castellano le ayudó subrayando la palabra <i>súper</i> .
282 O	mhm ...	La interlocutora asiente.
283 P Ar	súper ayuda /	El observado recalca la imagen.
284 O	claro ...	La interrogadora asiente simplemente.
285 P Ar	para otros alumnos no tan conscientes /   es como un estorbo ...   porque eh::   yo les-les digo mucho a los alumnos que:: /   que el español y el portugués /   o aprender portugués ...   si sabes español ... si tu lengua nativa es el español /   que tienes que actuar como una especie de detective \   con una lupa /	El profesor expresa que para otros alumnos menos conscientes es más difícil. Que se tienen que contrastar las dos lenguas cuidadosamente. Para ello emplea la metáfora actuar como <i>detective</i> y observarla lengua de cerca.
286 O	[enorme ...   ]	Como el profesor hace una señal con las manos y la observadora adelanta la palabra <i>enorme</i> .
287 P Ar	[enorme ] para que puedas ver las diferencias /   y que puedas:: ...	El observado la retoma y continúa hablando del cuidado que requiere distinguir las diferencias.
288 O	saltar esa barda ¿no?	La observadora lo compara con franquear un obstáculo.
289	saltar esa barda ... sí \	El profesor está de acuerdo con esa

P Ar		representación metafórica.
290 O	que cosas ...	La entrevistadora dice una expresión de complemento, sin aportar nada importante, sólo para dar pie a que él continúe.
291 P Ar	entonces puede ser un gran-un gran apoyo /   pero puede ser un gran obstáculo \   dependiendo de las carac-terísticas /   de cada alumno \   ((en voz muy baja))	Con el marcador de progresión de relato <i>entonces</i> reitera su idea de que la proximidad entre lenguas puede ayudar o puede obstaculizar de acuerdo a las características personales del alumno y así cierra el tema. Lo expresa en voz muy baja, como para sí mismo.
292 O	claro ...	La observadora asiente.

A esta pregunta el profesor responde confusamente evocando el recuerdo de cuando se tituló de maestría en Brasil del cual se concluye que él no es definitivo a este respecto, que depende de cada situación particular.

#### - Análisis enfocado de la décimo cuarta secuencia

El profesor primero duda y luego responde que no puede ser *tajante* en ese asunto y después argumenta que hay que observar la experiencia de cada persona. A continuación relata la experiencia de un alumno que considera ilustrativo de un caso positivo de aprendizaje efectivo y lo atribuye a *conciencia, hábitos y estrategias de estudio*; además de experiencia en el estudio de otras lenguas y el conocimiento del castellano, al que califica como *súper ayuda*. Con esta frase Armando resume en general un repertorio de supuestos que considera como mecanismos efectivos para el aprendizaje. En contraposición conjetura que si no existe conciencia de la lengua, el

castellano se convierte literalmente en un *estorbo*. Describe el aprendizaje consciente del portugués con la metáfora de una observación minuciosa semejante a un *detective con una lupa*. El tema clave de esta secuencia es que no puede *ser tan tajante y decir que ayuda, y decir que complica*, más bien lo supedita a la experiencia del alumno. Reconoce la individualidad de cada uno, *creo que tenemos que observar la experiencia de cada alumno*.

Armando maneja en este segmento una serie de representaciones. Por ejemplo, cuenta en estilo directo la imagen que él dio en Brasil de contrariado, *¡ay! você ficou ¿cómo es la expresión en portugués? se malhumorou*, mientras que se escuchan las voces de sus tutores en Brasil. Para explicar que no es muy definitivo en el enfoque de su enseñanza, que representa gráficamente como, *viendo para acá y viendo para allá*. Tampoco logra decidir si la cercanía entre lenguas ayuda o dificulta, *ni esto, ni lo otro*. Como se dijo antes, representa el aprendizaje de una lengua muy cercana como el trabajo de un investigador, de un *detective con una lupa* y compara gráficamente el llegar a hablar correctamente el portugués, con la imagen de sortear un obstáculo, *saltar esa barda*.

Usa la primera persona del plural para incluirse en el grupo de profesores, *tenemos que observar la experiencia de cada alumno*. Emplea el pronombre personal *él* para definir a un buen estudiante, *él es un alumno que tiene esa conciencia, para él fue algo como muy fácil, pues para él español claro que es una súper ayuda*. Pero los verbos más sobresalientes son los verbos con significados de comunicar, *y decir que ayuda y decir que complica*. El verbo *hablar* lo emplea para definir lenguas, *además de hablar español, habla francés*. Mientras que su metáfora, *como* la emplea para medir, para equiparar e identificar, *es como un estorbo, tienes que actuar como una especie de detective*. Piensa que a veces la cercanía de las lenguas puede convertirse en un impedimento y considera que para aprender una lengua próxima hay que buscar semejanzas y diferencias detalladamente, como un observador, que además es el elemento clave de este segmento.

#### **ñ) Décimo quinta secuencia**

En este fragmento el profesor responde a un conjunto de varias preguntas relacionadas; la primera es su perspectiva a futuro, la segunda si cambiaría algo de sus clases. De

estas dos preguntas el núcleo es conocer sus futuras acciones y la tercera pregunta de cierre, es su opinión respecto de la entrevista revelando un poco su percepción de este tipo investigaciones.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	293-332 Segmento 15	
293 O	¿y qué perspectivas tienes con-con tu trabajo de-de profesor?   de lenguas ...	La entrevistadora formula la siguiente pregunta sobre sus expectativas profesionales.
294 P Ar	¿perspectiva hacia el futuro?	El profesor repite parte de la pregunta para darse tiempo a pensar.
295 O	sí \   ¿qué piensas hacer?	La observadora lo confirma y le pregunta directamente.
296 P Ar	{(DC)    pues ...   no sé /   } a mí me gusta mucho:: / dar clases de portugués ...   ya   yo tengo que ver que ya di clases de inglés ...	El entrevistado hace una pausa e inicia lentamente. Comenta que no lo sabe con la intención de darse más tiempo para pensar. Inmediatamente después afirma que le gusta la docencia y que lo ha demostrado desde cuando dio clases de inglés.
297 O	mhm ...	La interrogadora asiente.
298 P Ar	ya di clases de español ...	El profesor continúa narrando con satisfacción de su experiencia como profesor también de castellano.
299	((risas))	La entrevistadora ríe.

O		
300 P Ar	ahora estoy dando clases de portugués ...   estoy estudiando italiano /   y me gustaría dar clases de italiano en el futuro por qué no \	El observado continúa enumerando que actualmente da clases de portugués y que le gustaría sumar clases de italiano.
301 O	por qué no ....	La investigadora conviene en la idea.
302 P Ar	{(DC) pero:: /   me gusta esto de:: /   de-de m:: ...   } ver de qué manera:: puedo mejorar la enseñanza /   me interesa \   y en la medida de lo posible ...   intento   hacerlo ¿no?	El entrevistado inicia con el conector <i>pero</i> , y lentamente argumenta que siente capaz de mejorar su práctica docente. Reafirma su agrado por la docencia y expresa que aspira a mejorar su enseñanza.
303 O	mhm ...	La observadora simplemente asiente.
304 P Ar	actualizarme ...   eh:: /   yo no sé si voy a estar toda la vida dando clases de portugués / 	El entrevistado expone que hay que actualizarse y que no sabe si se mantendrá enseñando portugués.
305 O	nadie lo sabe ...	La entrevistadora lo sustenta.
306 P Ar	nadie lo sabe /   también ...   pues he hecho traducciones /   traducciones también ...   es algo que me gusta /	El profesor afirma y expresa que también le agrada traducir.
307	mhm ...	La entrevistadora asiente.

O		
308 P Ar	me gusta estar en contacto con la lengua /   con la gente que le interesa /	El observado expresa que le gusta en contacto <i>con la gente</i> y con las lenguas.
309 O	con la gente ...	La interrogadora repite una frase para mostrar atención.
310 P Ar	aprender lenguas /   siempre los-los temas de- de lingüística son ...   bastante interesantes para mí \	El profesor expresa su gusto por aprender lenguas e interés por la lingüística.
311 O	claro ...	La observadora asiente y al ver que no hay más comentarios cierra la pregunta.
312 O	¿y qué cambiarías de tus clases?	La entrevistadora hace la siguiente pregunta sobre lo que le gustaría cambiar.
313 P Ar	¿qué cambiaría de mis clases?    m::   tal vez pondría un poquito más de actividades /   comunicativas /   y menos::	El profesor repite la pregunta para darse un lapso a pensar. Después expresa que le hacen falta ejercicios comunicativos, intención que atenúa con el minimizador <i>poquito</i> .
314 O	¿gramaticales? ((risas))	La observadora ríe y completa la frase con la palabra que cree va a decir el profesor, que es <i>gramaticales</i> .
315	gramaticales /   ¿sabes?   a veces es una	El entrevistado confirma la palabra

P Ar	cuestión más de des-de:: /    de deseo y de falta de tiempo /   porque /	y dice que no lo hace porque no tiene tiempo suficiente.
316 O	también \	La investigadora concuerda.
317 P Ar	de recursos \    eh:: si yo tuviera la sala / equipada ...   con:: un proyector y una computadora en la que pudiera estar conectado a internet ...    toodo el tiempo \   mis clases serían totalmente diferentes porque podría usar materiales directamente de [internet ... ]	El profesor argumenta con una frase hipotética que con mayores recursos técnicos podría dar mejores clases. Opina que estas herramientas técnicas son un apoyo significativo para una buena clase. Alarga la palabra <i>todo</i> para expresar ilustrativamente la duración.
318 O	[claro /   mhm ...   ]	La observadora asiente.
319 P Ar	usar la tecnología /   no-no lo sé ...	El entrevistado insiste en medios técnicos.
320 O	oye ...   ¿y qué te pareció la entrevista?	Para finalizar, la entrevistadora pregunta su opinión sobre la entrevista.
321 P Ar	¿la entrevista?   ¡ay! algunas preguntas difíciles ¿eh?   de responder ...	El profesor repite las últimas palabras para darse un espacio para recapacitar y luego responde que considera difíciles las preguntas.
322 O	((risas)) gracias Armando \	Si mayores comentarios la observadora agradece su cooperación.



323 P Ar	¡bien pensadas!	El entrevistado juzga las preguntas <i>bien pensadas</i> , pero no especifica por qué.
324 O	((risas))	La interrogadora ríe.
325 P Ar	bien pensadas para ponernos a pensar \ no ...	El profesor prosigue ahora sí explicando que son motivo de reflexión.
326 O	ay:: ((risas)) de eso se trata justamente ...   ((la última palabra en voz muy baja))	La entrevistadora confirma que esa era la intención en voz baja como para sí misma.
327 P Ar	se ve que es un trabajo de /   también de reflexión ¿no?	El interrogado lo denomina como un ejercicio <i>de reflexión</i> .
328 O	eso es \	La observadora asiente.
329 P Ar	eh::   muchas veces no nos paramos a pensar en estos /   en estos aspectos que son muy importantes para nuestro desempeño diario \	El profesor conviene en la práctica cotidiana difícilmente nos detenemos para observar ciertas cosas que son importantes.
330 O	claro ...   no pues ... muchísimas gracias Armando \	La entrevistadora agradece y cierra la entrevista.
331 P Ar	no gracias a ti \	El profesor agradece a su vez con cortesía.

332 O	qué bien ... ((clic de apagado de la grabadora))	La investigadora expresa satisfacción y apaga el aparato grabador.
----------	--	--

**- Análisis enfocado de la décimo quinta secuencia**

En la primera pregunta el profesor no responde acerca de sus clases de portugués, sino que la toma de manera general respondiendo con sus perspectivas como profesor de lenguas extranjeras, saliéndose así del pequeño círculo concerniente al portugués. Con un tono de satisfacción Armando hace un recuento de las lenguas que ha enseñado y concluye que le gustaría dar también clases de italiano, añadiendo el apéndice completo *¿por qué no?* y agrega que como también ha hecho traducciones, tal vez se dedique a ello, marcando diferencias entre antes, ahora y a futuro. De esta forma se sitúa en grupo diferente del resto de profesores de portugués.

Asimismo, agrega que le interesan las lenguas, quiere *mejorar la enseñanza*, dice que también le agradan los *temas de lingüística* y que pretende seguir estudiándolos. Este fragmento nos habla de que el profesor se siente satisfecho de sus conocimientos en un amplio repertorio de lenguas y que pretende ampliar sus horizontes, no sólo dentro de la enseñanza de portugués, sino también de italiano y abarcar otros ámbitos como el de la traducción. Aunque nos habla de su propia competencia lingüística, también habla respecto de la educación, pretende ver de qué manera puede *mejorar la enseñanza*, incluyendo actualizarse y tener más *recursos* materiales e *internet*, aunque estos últimos son sólo expresión de un deseo. La palabra más recurrente es *clases* que emplea en seis ocasiones, en segundo lugar *lengua* dándole un lugar preponderante a su trabajo como profesor de lenguas extranjeras y lateralmente pone énfasis en *estudiar* y *aprender* y a su intención de continuar como elementos clave de esta parte.

La segunda pregunta va encauzada al mismo tema, el futuro, pero con otro matiz; pues la pregunta va directamente enfocada a sus actividades en el aula. Dice hipotéticamente que tal vez debería ser más comunicativo y menos *gramatical*. Esta última frase la termina la entrevistadora entre risas y bromas, pues al profesor le cuesta trabajo colocarle este adjetivo a sus clases. Pero objeta que es la falta de tiempo lo que le

impide hacerlo y por otro lado expresa sus deseos, *si yo tuviera* una sala con recursos tecnológicos, cree que sus clases serían muy *distintas* y con esta última palabra se refiere a mejores. Se observa que el profesor considera los recursos tecnológicos como valiosos para la eficiencia en la enseñanza. Por la naturaleza de la pregunta el discurso del profesor se sitúa en un tiempo hipotético y cierra con una frase incierta *no lo sé*. Esta parte nos permite vislumbrar reflexión y un moderado tono de rectificación sobre su manera de actuar en el aula.

La última pregunta es solamente un apéndice para conocer la impresión que ha causado en el profesor la entrevista y este tipo investigaciones en general. La pregunta sorprende un poco al profesor, duda, pero al fin responde que las preguntas son *difíciles* y un poco por compromiso agrega que las preguntas están *bien pensadas*. Califica la entrevista como un trabajo de *reflexión* y termina con la sentencia de que, *no siempre nos paramos a pensar* para concluir su intervención.

Armando emplea la segunda persona del plural para reflexionar sobre su práctica en el aula, *muchas veces no nos paramos a pensar en estos*, así, al mismo tiempo se incluye en el grupo de profesores. Se incluye también al hablar de la reflexión didáctica, *bien pensadas para ponernos a pensar*. Finalmente, aunque califica sus clases como gramaticales y las considera efectivas, expresa el aspiración de realizar más *actividades comunicativas*.

### **Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno**

En el siguiente apartado se lleva a cabo una breve interpretación de creencias, representaciones y saberes de los tres profesores, por turno de habla, en sus dos entrevistas. En ellas encontramos gran cantidad de fenómenos susceptibles de interpretación, y ante la riqueza y amplitud de todo aquello que una persona dice y dice que hace, -que incluye toda una variedad de valores, costumbres, rituales e instituciones-, nos hemos limitado a descubrir principalmente lo consideran efectivo para el aprendizaje de la lengua y para facilitar su enseñanza. Entre éstas encontramos sobre todo juicios, opiniones, experiencias, valoraciones, gustos y desavenencias, pero más allá del sentido literal contienen un sentido más profundo que son sus creencias, representaciones y saberes; así como motivos personales y ambigüedades, pero que

forman parte de un todo en la mente de los profesores. Esta primera interpretación, que se sustenta en la palabra de los profesores, nos ofrece las señales que nos indican el camino hacia el siguiente nivel de lectura.

**7.2.1.3.- Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno, primera entrevista**

<b>Turno</b>	<b>Armando Entrevista 1, 2005</b>
2	Se muestra partidario de aprovechar las circunstancias. Sin embargo, sí apunta a una rutina de trabajo.
10	Aprovecha el gusto de los alumnos por la música, que se entiende es brasileña.
12	La auto observación a través de un diario electrónico en ordenador le parece útil y relevante.
14	El observado explica detalladamente una de sus actividades realizada con ordenador, pues lo estima relevante.
16	Considera que el diario electrónico es una de las actividades que él y los alumnos disfrutaban más. Pone de relieve su interés por que los alumnos escriban.
18	Utiliza las pautas tradicionales de iniciación a la escritura.
20	Considera los cánones generales progresivos de la escritura como beneficiosos.
28	Juzga la investigación de temas como provechosa para el aprendizaje cultural y lingüístico.
30	Cree que la investigación previa de un tema es beneficiosa a fin de contextualizar el tema.
32	Estima la preparación del tema como un entrenamiento para la clase.
34	El profesor da las razones para su proceder en clase, con la certidumbre de que el aprendizaje es mejor si se tiene más información.
40	Se muestra contrario a la idea de pasar por alto los fallos de los alumnos.
42	Favorece la corrección desde el inicio.
44	Valora el trabajo oral que están desarrollando sus alumnos.
46	Se vislumbra su creencia en la observación grupal como valiosa para mejorar la corrección.
48	Respalda la evaluación y corrección entre alumnos.
50	Valora las preferencias de sus alumnos como algo inherente al buen

	aprendizaje.
52	Da valor a la espontaneidad y su observación le ayuda a aprovechar las oportunidades.
56	Se siente desconcertado por algunos resultados negativos de actividades que pensaba que gustarían a los estudiantes.
62	Cree que la enseñanza de gramática en lengua próximas puede ser beneficiosa. Confirma que en lenguas próximas es necesaria como una manera de concientización.
64	Manifiesta su creencia de que las similitudes entre lenguas próximas son una ventaja.
66	Supone que la comparación entre ambas lenguas les hará reflexionar y mejorar su aprendizaje.
68	Piensa que el contraste entre lenguas simplifica el aprendizaje.
74	Argumenta que las grandes similitudes se pueden traducir también en grandes diferencias.
74	Supone que hay puntos semánticos que sólo se pueden entender a través de equivalentes.
78	Considera difícil interpretar ciertas expresiones de la jerga popular.
84	Mira la traducción en esos casos como una herramienta útil.

**7.2.1.4.- Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno, segunda entrevista**

	<b>Armando Entrevista 2, 2006</b>
2	Piensa que la primera pregunta de la entrevista es ambigua, se siente desconcertado y pide se le aclare qué quiere decir con irle <i>muy bien</i> .
6	Estima importante que los alumnos aprendan la fonética propia de la lengua desde las primeras clases.
8	Expresa la creencia de que la preparación de una clase es esencial.
13	Considera importantes las preferencias de los estudiantes para su buen funcionamiento en el aula.
17	Expresa también su sorpresa acerca de la falta de sentido común de un alumno que malinterpretó sus bromas como amenazas. Por otro lado, se infiere que considera que la presión verbal de alguna manera es efectiva.
31	Revela el disgusto que siente hacia las actitudes de ir a quejarse a la coordinación antes de hablar con él.
33	Considera que el primero que debe enterarse de los problemas es el profesor y le preocupan estas actitudes que afectan su imagen.
33	El entrevistado sigue mostrando su rechazo hacia la gente que no le habla directamente.
37	Apunta que su deber es la enseñanza y la del alumno que es aprender, no obtener notas.
41	Cuenta qué hizo al alumno evaluarse a través de comparar su trabajo escrito con el de otro compañero. Considera que la competencia en la lengua incluye no sólo la corrección, sino también calidad del lenguaje usado y coherencia.
47	Se muestra satisfecho con la solución que le dio al problema.
52	Juzga positiva la reflexión constante sobre su labor como educador y para ello repite la palabra <i>siempre</i> .
58	No ve el aprendizaje como un proceso global, sino escalonado. Supone que una segunda lengua se aprende en el mismo orden que la lengua materna.
71	Considera el conductismo como una manera efectiva de aprender.
73	Cree que la corrección constante, sobre todo en los errores de interferencia con el castellano, ha sido una experiencia productiva.

81	Da por entendido que según su apreciación la fonética del castellano es más sencilla que la del portugués no es verdad en su totalidad.
83	Se siente contrario a la práctica comunicativa sin observancia a las reglas.
91	Valoriza la diversión como una manera efectiva de aprender.
95	Aprecia la imagen que tiene de sí mismo como profesor divertido.
97	Considera importante agradecer a los alumnos.
101	Vuelve a apoyar la diversión en el aula.
108	Tiene la creencia de que los estudiantes son individuos de prefieren seguir ciertos hábitos.
118	Supone que el anonimato proporciona a los alumnos más libertad de crítica.
126	Expresa posición diferente a la entrevistadora en cuanto a inquirir a los alumnos.
128	Considera ambigua la pregunta de cuándo se siente <i>cómodo</i> en clase.
132	Valora la participación como una actitud efectiva para el aprendizaje.
138	Califica como falta de interés cuando él cuenta algo y los alumnos no se ríen.
140	Demuestra su interés en los estudiantes.
142	Exterioriza su disgusto ante la poca atención, pues considera la colaboración vital.
146	Considera que el momento más molesto es cuando los alumnos no participan.
148	Juzga importante la integración de los miembros del grupo.
150	Insiste en su preocupación por la integración.
152	Reconsidera a sus alumnos a través de su nueva experiencia como alumno.
154	Considera incómoda una clase donde las personas no se comunican entre sí, lo mira como una falta de integración.
156	Juzga enriquecedora la colaboración entre alumnos por el intercambio y comprobación de conceptos.
158	Cree que es necesaria la colaboración que él califica como <i>complicidad</i> entre alumnos y profesor.
160	Expresa su necesidad por esa colaboración.
163	Juzga difícil el enfrentamiento personal.
165	Está convencido de que no posee los conocimientos profesionales para tratar cierto tipo de problemas, pues no es psicólogo. La revelación de lo interno de los estudiantes le angustia y considera mejor no involucrarse.

167	Las pausas exteriorizan su cuidado al tema de problemas personales y a la situación.
173	Cataloga los errores como síntoma de dificultades.
175	Piensa que la asociación mnemotécnica es beneficiosa para el aprendizaje.
177	Demuestra gusto por el juego verbal y la asociación de palabras.
179	Piensa que existe un conjunto de fallos frecuentes que hay que corregir.
185	Se le advierte orgulloso de sus muchas experiencias en distintas lenguas.
190	El profesor valora la creación de materiales propios y no aprecia demasiado los materiales publicados. Por otro lado, se infiere que considera trascendente el medio en el que se enseña y cataloga a la universidad como de mayor calidad académica que otras entidades.
192	Ve como un planteamiento arriesgado la libertad que actualmente existe respecto a uso de materiales didácticos y piensa que la unificación en la enseñanza sería más beneficiosa.
196	Trasluce su preocupación ante la conocida rivalidad entre hablantes de portugués.
198	Aborda el problema desde la perspectiva de los hablantes nativos, que debido a su rivalidad sostienen que no se entienden entre sí.
200	Deja entrever que las dos variantes dialectales tienen diferencias tales que no se pueden enseñar como una misma lengua.
202	Y se posiciona como hablante de la variante brasileña. Expresa su concepto de que intentar hablar <i>como un portugués</i> sería poco auténtico.
204	Considera las diferentes variantes dialectales incompatibles.
206	Está convencido de que no se puede enseñar la lengua portuguesa confrontando las dos principales variantes dialectales.
209	Habla de las <i>formas convencionales</i> como una manera de definir los exámenes escritos. Contempla ambas formas de valorar, con los exámenes y con la participación en el aula.
211	Se muestra propenso a la conjunción actividades y le agrada el trabajo a través de la red.
213	Aprecia la comunicación entre varias comunidades.
215	Usa los trabajos en ordenador como índice de errores. Cree que la experiencia escrita entre grupos es beneficiosa.



217	Valora el trabajo escrito en ordenador como prueba de aprovechamiento.
219	Considera valiosa la observación y reflexión entre alumnos.
221	Valora que se corrijan entre alumnos, lo ve como una forma de perfeccionamiento de la lengua.
223	Cree que es conveniente la observación y reflexión de los fallos.
225	Considera muy valiosa la reflexión.
227	Demuestra su disgusto por la interlengua y juzga muy importante la corrección.
229	Se advierte que valora más la corrección que la comunicación.
231	Demuestra que lo que más valora es la corrección.
242	Aprovecha su nueva experiencia como estudiante, pues le permite posicionarse en el lugar de sus alumnos.
245	Considera tras de muchos años de enseñanza tradicional, no es fácil hacer un cambio.
249	Cree que la combinación de metodologías es beneficiosa para aprender una lengua.
251	Entiende el concepto de <i>constructivista</i> más como realizar actividades usando la lengua, que como un proceso cognitivo.
255	El profesor reafirma sin dar más explicaciones su concepto de constructivismo.
260	Supone que definir enseñanza es un planteamiento demasiado reductor.
262	Para especificar lo que es para él la enseñanza de portugués, busca apoyarse en un enunciado concreto y externo, más que usar su experiencia personal.
264	Aunque dudando de la apreciación, aprovecha la creencia de que el portugués es figuradamente una especie de <i>derivado</i> del castellano.
269	Usa una imagen de incierto para ilustrar su punto de vista acerca de la lengua.
275	Opina que hay distintos niveles de aptitudes y estrategias entre estudiantes.
277	Considera la conciencia como una cuestión trascendental para el aprendizaje.
279	Supone que el conocimiento de otras lenguas hace más fácil el aprendizaje de la lengua meta.
281	Considera el conocimiento del castellano como vital para la adquisición del portugués.
285	Piensa que la observación minuciosa propicia el aprendizaje.
287	Sitúa la efectividad entre la observación y la conciencia por parte del alumno.
291	Cree la facilidad para aprender depende de las capacidades y habilidades de

	cada estudiante.
296	Manifiesta satisfacción por su trabajo de profesor de lenguas.
298	Demuestra de nuevo gusto por su trabajo.
300	Continúa construyendo la imagen que le satisface de sí mismo como profesor de muchas lenguas.
304	Expresa dudas ante su futuro en la enseñanza.
306	Manifiesta interés en otros campos también relacionados con las lenguas.
308	Establece afinidad con otros aprendientes.
310	Expresa su preferencia por la lingüística aplicada.
315	Opina que el tiempo es imprescindible para la preparación.
329	Se preocupa por la falta de auto observación.

### 7.2.1.5.- Síntesis de las dos entrevistas

#### a) Entrevista 1

En la primera entrevista el profesor explica sus clases como dos situaciones habituales: la primera de llegar y preguntar sus actividades del día anterior, a manera de una especie de calentamiento y la segunda abordar el tema de día. Expresa que a partir de ahí, cada día es diferente. Parece no tener preferencia por un tipo de material didáctico en especial, pero a lo largo de su primera entrevista, se hace patente su preferencia por el material de lectura de *internet* y en segundo lugar por la escritura en un *blog* en el que los alumnos escriben diariamente sus experiencias, aunque estas actividades se realizan fuera del aula. Ocupa un lugar preponderante también el uso de música en la clase. De manera es que la comprensión de lectura y la escritura son las habilidades que más practica, seguidas de la comprensión auditiva. Expresa que el leer sobre una cuestión le presta significación a ciertos temas; así, se muestra partidario de las pequeñas investigaciones individuales por parte de los alumnos. Considera la corrección como un elemento muy importante en el aprendizaje de la lengua y lo demuestra en su discurso.

#### b) Entrevista 2

En la segunda entrevista Armando también habla de su experiencia como profesor de inglés, español y portugués. Considera que una buena clase es una clase bien planeada, donde además se diviertan los estudiantes. Sobre todo, cree relevante corregir errores desde el principio para evitar problemas posteriores y califica el interlenguaje como un problema grave. Le molesta que los alumnos no hablen con él cuando están inconformes; sin embargo, no sabe cómo resolver los problemas personales. Juzga relevante situarse en el lugar de los estudiantes y para ello estudia italiano, lengua que además espera enseñar algún día. Le agrada ser profesor y a ello se ha dedicado por muchos años, le gusta divertir a sus grupos y le preocupa mucho que se aburran en clase. Mide la disposición de sus grupos en función de la integración entre alumnos. Piensa que es importante realizar actividades de producción escrita y para ello tiene el diario electrónico donde los alumnos escriben regularmente. Aplica exámenes como medida valorativa. Cree que la proximidad entre lenguas puede ayudar o estorbar el aprendizaje dependiendo del alumno, pero valora positivamente la confrontación entre las dos gramáticas.

## **7.2.2.- Temas profesor Armando**

### **7.2.2.1.- Seguir un procedimiento de trabajo**

Un tema que el profesor Armando toca, aunque no de manera explícita, sino implícitamente, es el orden en el aprendizaje. Seguir una rutina, que aunque es bastante libre y sencilla, es una rutina al fin. El profesor explica sus clases como una secuencia de preguntar qué hicieron el día anterior, a manera de una especie de preámbulo y para posteriormente abordar el tema principal de día; expresa que a partir de ahí, cada día es diferente. Cuando habla de su práctica de trabajo escrito, también lo describe siguiendo metódicamente un orden lógico enumerando la primera contribución, la segunda: *la tercera una crónica y así, etc.*

### **7.2.2.2.- Los materiales**

En ambas entrevistas el profesor remarca la importancia de utilizar materiales variados: *uso de todo un poco* y en la mayor abundancia posible *la mayor cantidad de input*; e incluso también menciona la *música* como un elemento beneficioso en el aula y muy del gusto de los estudiantes. Por otro lado, le parece un inconveniente que no exista más un material didáctico propio de la universidad.

### **7.2.2.3.- Las tareas de casa**

El trabajo de casa es un tema que el profesor pocas veces toca de manera directa, pero que está presente en ambas entrevistas de manera implícitas en diversas ocasiones. Por ejemplo, considera la indagación previa a un tema como una forma efectiva para abordar un tema, *a veces les dejo que investiguen algo alguna cosa*, para tener el *contexto* y el aprendizaje *sea más significativo*. En otro momento, entre los atributos que considera deben tener los buenos alumnos menciona, *está que estén atentos siguiendo la clase y haciendo las tareas*. Y también es fuente de problemas, como cuando una broma se malinterpretó cuando dijo, *si no hacen las tareas “los mato”*. Por último, como parte de la evaluación incluye *que participen en clase que vengan, que estén presentes que hagan las tareas, que hagan las tareas que les dejo por internet*.

### **a) El uso de internet**

Aparentemente no tiene preferencia por ningún tipo de material, pero durante su primera entrevista, se hace evidente su preferencia por el material de lectura de *internet* y en segundo lugar por la escritura en un diario electrónico o *un blog con los alumnos* en el que escriben diariamente sus experiencias, además de utilizar el *Orkut*, una página para comunicarse con personas de habla portuguesa. Así, aprovecha el *internet* para obtener materiales y lecturas de ahí, con el fin de realizar investigaciones, para que los estudiantes hagan su tarea y para que se comuniquen entre sí y también con personas de la lengua que están en otros países. Finalmente expone su creencia de que sus clases serían mejores y más eficaces si tuviera un ordenador en el aula.

#### **7.2.2.4.- La práctica de las cuatro habilidades**

Uno de los temas a los que imprime mayor relevancia a lo largo de las dos entrevistas es la eficacia de practicar las cuatro habilidades. Con esto se refiere a realizar prácticas de producción oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita. Aunque finalmente se decanta por dos de ellas en los primeros niveles: producción oral y comprensión auditiva. Y las otras dos en los niveles más avanzados. De la misma manera, opina que para las evaluaciones emplea una parte de cada una de las habilidades.

#### **7.2.2.5.- La solución de problemas**

Aunque en conjunto la actitud del profesor es positiva, los problemas están presentes en ambas entrevistas de diversas maneras. Aborda algunos problemas de la enseñanza en general, habla de algunos problemas específicos que ha experimentado y de ciertos conflictos personales. El problema general que más le preocupa es la falta de interés por parte de los alumnos; no le agrada cuando los alumnos están ausentes y callados, pues siente que no están aprendiendo y lo identifica como *el momento más incómodo*. Interpreta el silencio y la poca integración de un grupo como signo de malestar. También le preocupa la poca participación en la clase que ve como falta de interés. Por otro lado, considera inconveniente tener al mismo profesor durante varios semestres, pues advierte que los alumnos se habitúan y así se los expresa. Tampoco le parece

conveniente que se estén enseñando las dos principales variantes de portugués simultáneamente, pues esto genera problemas, a menos que se encontrara la manera articular su enseñanza. Le afligen ciertos problemas específicos como la mala interpretación que de sus palabras hizo un estudiante; o que se hayan quejado de su manera de evaluar en la coordinación, pues lo siente como una señal de desconfianza. No le agrada atender conflictos personales, pues se siente incapaz mediar en ellos pues alga que, *no soy un psicólogo*.

#### **7.2.2.6.- La corrección**

Otra cuestión que es importante en el discurso del profesor Armando, es el tema de la corrección que retoma en diferentes ocasiones y desde distintos puntos de vista afirmando que como son: el momento adecuado para corregir, el tipo de error, la recurrencia, la manera de hacerlo y cómo involucra a los demás estudiantes en la detección y corrección de errores y las nefastas consecuencias de no hacerlo. Cuando se refiere a estos puntos también sostiene que *depende mucho del error*. Le parece relevante corregir fallos de cuestiones consideradas básicas, *errores que corresponden a los primeros niveles*. Toma nota de errores para comentarlos posteriormente y le agrada que los alumnos se involucren en la corrección de sus compañeros a manera de concientización y participación, *cada día hablan uno o dos alumnos sobre cualquier cosa por unos cinco minutos y todo el grupo está atento; a los errores, y todo mundo está anotando*. Le parece importante no pasar por alto los errores e insiste en no consentir los errores por pequeños que sean, pues las consecuencias son la interlengua *los pequeños errores, es muy fácil caer en el portugués*. Determina problemas a través de errores que repiten con frecuencia: *los errores que los alumnos, este, cometen con demasiada frecuencia* y opina que no se debe ser condescendiente a la hora de evaluar.

#### **7.2.2.7.- La enseñanza específica para lenguas próximas**

El trabajar lenguas próximas para él implica maneras muy específicas de enseñanza. Insiste en marcar las diferencias, aprovecha los conocimientos que tienen los estudiantes de la gramática del castellano, la comparación entre ambas gramáticas le parece útil, así como los paralelismos, buscar correlaciones y conexiones. Por ejemplo, destacar las diferencias sutiles, pero importantes entre ambas lenguas; *si tu lengua nativa es el*

*español, tienes que actuar como una especie de detective.* Para ello hace uso de la gramática del castellano y también compara ambas gramáticas; busca correspondientes como puntos de referencia *equivalente en español*; le parece pertinente usar castellano para clarificar ciertas cosas *en español ¿qué cosas dicen?* Otra manera de enseñar que menciona es, *buscando asociaciones con algo*. Entre sus ideas respecto a la enseñanza de una lengua tan próxima, señala su creencia de que enseñar portugués es semejante a enseñar castellano, pero con una pronunciación diferente.

#### **7.2.2.8.- Los estereotipos**

Como ha tenido experiencia tanto con alumnos castellanohablantes como con lusohablantes, tiene algunas ideas respecto a cada grupo. En ambos casos critica a los estudiantes que no prestan atención a las diferencias entre lenguas y ratifica su idea de que el entender una lengua no significa que se pueda hablar. Por ejemplo, juzga como jactanciosos a los estudiantes lusohablantes que creen que porque entienden, ya pueden hablar castellano. Tiene infundidos algunos estereotipos respecto al estudiante brasileño como *muy confiado y muy fiestero*; y por otro lado, juzga a sus alumnos mexicanos como más cuidadosos, pero al mismo tiempo más temerosos. El haber sido profesor de español para brasileños y profesor de portugués para mexicanos le ha creado ciertos modelos que mantiene de sus alumnos y que de manera indirecta inciden en su enseñanza.

#### **7.2.2.9.- La enseñanza de gramática**

La gramática es otro tema muy presente en el discurso del profesor Armando; como parte integral de su enseñanza, como punto de comparación, como referencia, como tema de evaluación, y como punto vital para la eficiencia en la enseñanza.; aunque finalmente expresa un deseo y una intención: de ser menos gramatical. Los ejercicios gramaticales son parte de sus actividades cotidianas en el aula; emplea la gramática para comparar las reglas entre ambas lenguas y como parte fundamental de un examen de lengua. Al final expresa su anhelo de enseñar con *un poquito más de actividades comunicativas*.

### 7.2.2.10.- Su papel como profesor de lenguas

El profesor Armando expresa su gusto por la enseñanza de diversas formas y se advierte que mira su papel de profesor como primordial en la efectividad de la enseñanza aprendizaje. Exterioriza su satisfacción porque lo han felicitado por alguna clase y aunque revela que no sabe exactamente qué elementos agradan más a los alumnos, considera que una buena clase ha de ser variada donde *nos divertimos mucho* y que los juegos son beneficiosos en el aprendizaje. Sin embargo, dentro de sus parámetros de una clase bien realizada se encuentran los conceptos de clase una *clase planeada, bastante organizada*. Le agrada dar clase y le gusta que sus alumnos se diviertan, que se rían; conjetura que así están aprendiendo mejor. Al mismo tiempo expresa que le interesaría conocer más las preferencias de los alumnos.

### 7.2.2.11.- La diversión en el aula

Uno de los temas que trata el profesor Armando, es la importancia de la diversión en el aula y el sentido del humor, los cuales considera efectivos para que sus alumnos aprendan. De hecho, el humor en clase<sup>39</sup> ha sido calificado por algunos especialistas como un componente trascendental en la enseñanza (Garner 2006: 177-178). Polli y Humphreys (1996) encontraron que la conexión establecida a través de él entre profesor y estudiante era una de las claves para una enseñanza efectiva, mientras que Lowman (1994) advierte que en las descripciones de profesores efectivos a menudo se encuentran palabras como “entusiastas” y “con sentido del humor”; cree que esto ayuda a crear un ambiente positivo para el aprendizaje. Kher, Molstad y Donahue (1999) sugieren que la efectividad en la enseñanza se reafirma usando un sentido del humor respetuoso. Apuntan que el humor incrementa la receptividad y que reduce la ansiedad, sobre todo cuando se trata de aprender temas difíciles y que tiene un efecto positivo en la actuación del estudiante (Bryant *et al.*, 1980) (citados en Garner 2006: 177-178). Por otro lado, se advierte que el uso del sentido de humor es difícil de utilizar por las diferentes percepciones que implica, por lo que se ha tratar de manera muy prudente. Garner

---

<sup>39</sup> Se han realizado muchos estudios respecto a las implicaciones pedagógicas, ventajas y desventajas, concernientes al uso del sentido del humor en la enseñanza. El humor se ha asociado a efectos psicológicos y fisiológicos positivos, también se identifica a los profesores efectivos con atribuciones como el sentido del humor y que éste tiene efectos benéficos para el aprendizaje. También se le asocia a la retención de datos y a la memoria. Aunque también se advierte que se ha de usar cuidadosamente pues es posible herir susceptibilidades (Garner, 2006: 176)



(2006: 178) afirma que para que el sentido del humor sea efectivo en la enseñanza, es necesario que sea bien dirigido, específico y apropiado a la materia en estudio. El profesor Armando así lo ve, como una herramienta efectiva en su enseñanza que propicia el aprendizaje y apunta, *están como que contentos ¿no? por lo menos riéndose* y que ayuda a retener información, como por ejemplo *yo, pues para que de alguna manera, buscando asociaciones con algo gracioso; y da este ejemplo no sean mensos, no es “começo” es começo.*

#### **7.2.2.12.- Su experiencia con lenguas extranjeras**

El tema de la experiencia con lenguas extranjeras como estudiante y como profesor tiene un lugar relevante en el discurso del profesor y supone que eso beneficia su práctica como docente. Reitera varias veces su gusto y buena disposición hacia las lenguas extranjeras y habla de su experiencia como profesor de inglés, portugués y castellano. En el momento de la entrevista Armando aprendía italiano y esto le permite también colocarse en el lugar de sus alumnos. Aunque cree que sus clases son eclécticas también observa que en sus clases enseña mucha gramática, situación acorde con su propia experiencia como estudiante de otras lenguas, pues *así aprendo* y cree que de la misma manera aprenderán sus alumnos. Considera que el aprender o hablar varias lenguas es una experiencia beneficiosa y que la conciencia proporciona estrategias y hábitos de estudio favorecen el aprendizaje. Valora su experiencia como profesor de varias lenguas y pretende aumentarla con el italiano. Por otro lado, también habla de su experiencia como profesor de español en Brasil y de portugués e inglés en varios centros educativos en México.

#### **7.2.2.13.- La lengua y la cultura de grupos de habla portuguesa**

Según lo observado al profesor Armando le interesa más la lengua como norma, que la lengua como vehículo de la cultura portuguesa, brasileña, etc. Su percepción de la lengua está relacionada a un repertorio de estructuras básicas que se adquieren por medio de la repetición y la práctica constante. Sin embargo, se observa que cree en la creatividad regida por reglas, propia de la competencia lingüística. En algunos momentos de las entrevistas el profesor habla de cuestiones propias de la cultura lusohablante. Por ejemplo, sabemos que le interesa que sus estudiantes escuchen música

brasileña, pero los anima a leer antes de las corrientes musicales, para que sea *significativo*. Pero pone mayor énfasis en el aprendizaje de reglas y en la corrección de errores.

### 7.2.3. - Síntesis general profesor Armando

En esta síntesis se muestra una visión global de las entrevistas y de las opiniones expresadas en ellas. Hemos de destacar la importancia que tiene para Armando la narración de casos concretos y la descripción de ejemplos. Por otro lado, una de las habilidades lingüísticas que predomina en varias secuencias es el estilo directo. Sus relatos así, tienen también una función actualizadora para revivir historias que ocurrieron en el pasado y proporcionarles una matiz actual, por esto la presencia del estilo directo es importante. Por otro lado, los relatos tienen un carácter intencional, o sea que responden a determinados propósitos por parte de Armando. La mayoría de los relatos son descriptivos y en raras ocasiones se expresa en metalenguaje. En ellos establece su interés por el uso correcto del lenguaje con el fin de conseguir unidad y corrección en la lengua meta. Intenta modificar la conducta de sus alumnos por medio de la concientización y aplicación de reglas. Habla de las cuatro destrezas pero pone mayor énfasis en la lectura y en la producción escrita en el diario electrónico. Utiliza oraciones condicionales<sup>40</sup> anteceditas por el condicional *si*, para atenuar el valor de verdad de una proposición. Emplea el castellano explotando sus posibilidades referenciales, pero en sus afirmaciones no es concluyente entre si la proximidad entre lenguas ayuda o dificulta el aprendizaje. Toma en cuenta las características de cada situación, por lo cual tampoco es determinante para calificar ciertas disposiciones en el aula. Reconoce que le interesa la docencia y la traducción, aunque no específicamente el portugués, sino en lenguas extranjeras en general. Se advierte una inquietud lingüística innata que lo ha llevado a estudiar distintas lenguas. Respecto a los objetivos de la investigación, el profesor expresa de manera implícita y explícita sus creencias respecto a la eficiencia en la enseñanza que se refleja en el aprendizaje de la lengua meta.

---

<sup>40</sup> Las oraciones condicionales pueden realizar dos tipos de estrategias de cualidad: unas usadas para atenuar la fuerza elocutoria de un acto y segundo, las estrategias usadas para atenuar el valor de verdad de una proposición (Oliveira, 2005: 128).

Resume la manera efectiva de aprender portugués en la segunda entrevista como: *que participen en clase, que vengan, que estén presentes, que hagan las tareas, que estén usando realmente el portugués, que se comuniquen con otros compañeros de portugués, etc.* Y agrega, *también creo que tenemos que observar la experiencia de cada alumno. conciencia, hábitos de estudio, estrategias de estudio, experiencia en eso* (el estudio de lenguas extranjeras), *mientras que ve el español claro, que es una súper ayuda, pero con el que tienes que actuar como una especie de detective. Pero es una responsabilidad compartida, y narra: me gusta esto de ver de qué manera puedo mejorar la enseñanza, me interesa, y en la medida de lo posible intento hacerlo.*

La huella de su vida en Brasil se hace patente en diversos episodios de las entrevistas y de las sesiones de clase. Es un profesor de costumbres que teje una compleja maraña de influencias actuales y tradiciones en la enseñanza. Hay una exhuberancia de métodos, procedimientos, intenciones y actitudes en su enseñanza. Sin embargo, hay ciertas oposiciones, pues es correctivo, pero los deja expresarse; se acata a la norma, hay una sujeción al canon, pero al mismo tiempo les da la libertad de expresarse en los *blogs*, en los correos electrónicos, etc., pero sin duda es una mezcla armónica. Atiende a sus propios procedimientos y recursos retóricos donde el metalenguaje se usa de manera muy focalizada y reducida. Tiene una concepción dinámica del lenguaje y es muy observador. Los sujetos implicados en la situación comunicativa de las clases llegan a un intercambio de ideas porque hay un medio lingüístico común a todos que es el portugués, la lengua meta.

## **7.2.4.- Primera sesión profesor Armando, 24 octubre 2005**

### **7.2.4.1.- Contexto de la primera sesión**

Es una clase de segundo nivel vespertino. Se desarrolla en su aula y siguiendo las actividades acostumbradas. El objetivo de esta sesión es la comprensión de lectura, seguida de práctica oral a través de preguntas que plantea el profesor. La primera parte la dedican a hablar sobre el diario electrónico y luego revisan la tarea. El cuerpo de la clase se encuentra a partir del siguiente segmento cuyo propósito es hablar sobre la ciudad de San Paulo. Como los alumnos ya han visto en la clase anterior un vídeo sobre esta ciudad, en la primera parte, como práctica oral, se trata de recordar lo visto en el vídeo. Después se hace una comprensión de lectura individual sobre San Paulo, complementada por la respuesta escrita a una serie de preguntas sobre el texto<sup>41</sup> que no es revisada. Posteriormente hay una parte de práctica oral con una lectura en voz alta del mismo artículo. Para finalizar se hace un resumen oral de lo leído que es una breve historia de San Paulo.

En resumen, el artículo sobre San Paulo habla sobre diversos aspectos de la ciudad tales como: ubicación geográfica, fecha de fundación y una breve historia del asentamiento.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) Conversación libre como calentamiento previo a la clase.
- b) Revisión de la tarea por página.
- c) Práctica oral sobre lo que recuerdan de un vídeo de la ciudad de San Paulo.
- d) Lectura en silencio de un artículo sobre San Paulo.
- e) Respuesta escrita a las preguntas de la lectura.
- f) Lectura en voz alta del artículo.
- g) Práctica oral sobre la historia de San Paulo por siglo.
- h) Comentarios sobre la lectura.

---

<sup>41</sup> El término texto se podría definir en general, como el lenguaje en uso con un propósito comunicativo (Widdowson, 2007: 4); sin embargo, en estos análisis se utilizará en el sentido que los profesores le dan, que es como discurso escrito.

El siguiente apartado se centrará en el análisis en los segmentos en que el profesor y los alumnos hacen comentarios previos y comentarios posteriores a la lectura. Esta clase de 51'29'' minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, el día 24 de octubre 2005. Es un grupo de segundo nivel con un total el día de la grabación de siete alumnos de entre 20 y 30 años, salvo un alumno de aproximadamente 50 años; tres hombres y cuatro mujeres. Éstos son:

A1 Carlos

A2 Laura

A3 Alice

A4 Adriana

A5 Ricky

A6 Miriam

A7 Mauricio

P Ar Profesor Armando

O Observadora

#### 7.2.4.2.- Cuadro esquemático de la primera sesión

Unidad didáctica: lectura de un artículo

Fecha: 24 de octubre 2005

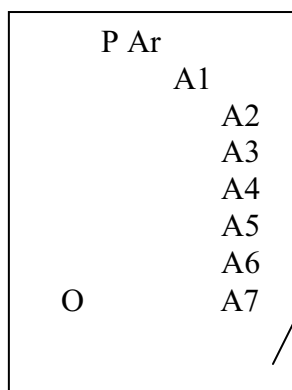
Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
00'01'' - 02'36''	Uno	Apertura. Conversación de calentamiento.	Libre.	Profesor.	El diario electrónico y otras cosas.
02'37'' - 14'15''	Dos	Producción escrita. Revisión de la	Gramática, verbos en pretérito.	Profesor y cada uno de los alumnos.	Libro de texto brasileño.

		tarea.			
14'16'' - 15'59''	Tres	Producción escrita. Revisión de la tarea.	Gramática, posesivos.	Profesor y cada uno de los alumnos.	Libro de texto brasileño.
16'00'' - 22'04''	Cuatro	Producción escrita. Revisión de la tarea.	Gramática, <i>tudo y todo.</i>	Profesor y cada uno de los alumnos.	Libro de texto brasileño.
22'05'' - 27'12''	Cinco	Producción escrita. Revisión de la tarea.	Gramática, verbo <i>trazer</i>	Profesor y cada uno de los alumnos	Libro de texto brasileño.
27'13'' - 31'30''	Seis	Producción escrita. Revisión de la tarea.	Gramática, verbos <i>dar,</i> <i>fazer, trazer,</i> <i>por, dizer.</i>	Profesor y cada uno de los alumnos.	Libro de texto brasileño.
31'31'' - 32'49''	Siete	Producción escrita. Revisión de otra tarea.	Gramática, inconcluso.	Profesor.	Libro de texto portugués.
32'50'' - 36'18''	Ocho	Cuerpo de la clase. Producción oral.	Producción oral sobre el tema de la ciudad.	Profesor y cada uno de los alumnos.	Vídeo sobre San Paulo visto la clase anterior.
36'19'' -	Nueve	Comprensión	Lectura de	Profesor y	Artículo del

40'32''		de lectura.	comprensión sobre el tema de la ciudad.	cada uno de los alumnos.	libro sobre San Paulo.
40'33'' - 42'34''	Diez	Producción escrita.	Práctica escrita sobre el tema de la ciudad.	Todos los alumnos.	Cuestionario del libro sobre San Paulo.
42'35'' - 43'40''.	Once	Pronunciación. Lectura en voz alta y valoración del profesor.	Comprensión de lectura y producción oral sobre el tema de la ciudad.	A7 y profesor.	Artículo del libro de texto sobre San Paulo.
43'41'' - 44'00''	Doce	Pronunciación. Lectura en voz alta.	Comprensión de lectura y producción oral sobre el tema de la ciudad.	A1.	Artículo del libro de texto sobre San Paulo.
44'01'' - 44'36''	Trece	Pronunciación. Lectura en voz alta.	Comprensión de lectura y producción oral sobre el tema de la ciudad.	A4.	Artículo del libro de texto sobre San Paulo.
44'37'' - 45'35''	Catorce	Pronunciación. Lectura en voz alta.	Comprensión de lectura y producción	A3.	Artículo del libro de texto sobre

			oral sobre el tema de la ciudad.		San Paulo.
45'36'' - 46'06''	Quince	Pronunciación. Explicación de fonética.	Producción oral sobre el tema de la ciudad.	Profesor.	Vocabulario del artículo del libro de texto sobre San Paulo.
46'07'' - 50'40''	Dieciséis	Como cierre se hace un resumen. Producción oral.	Práctica oral sobre el tema de la ciudad.	Cada uno de los alumnos.	Comentarios sobre historia de la San Paulo entre los siglos XVI al XIX.
50'41'' - 51'29''	Segmento fuera de clase	Pregunta de la entrevistadora.	Información adicional.	Profesor y entrevistadora.	Pregunta sobre el diario electrónico.

#### 7.2.4.3.- Distribución espacial





#### 7.2.4.4.- Análisis de la primera sesión

Unidad didáctica: lectura de comprensión y producción escrita.

Fecha: 24 octubre 2005

El objetivo de esta sesión era la lectura de comprensión realizada con un artículo sobre una ciudad brasileña y la práctica escrita través de preguntas sobre la lectura. También tiene como objetivo la expresión oral, lectura en voz alta y la corrección en la pronunciación.

En la apertura de la clase el profesor conversa libremente con sus estudiantes, tal como describió en la primera entrevista acerca de sus actividades rutinarias en clase. Se trata de una charla con el propósito de establecer comunicación y un contacto emotivo con los estudiantes. La siguiente parte dura casi la mitad de la clase y es la revisión de la tarea de casa. En esta parte el profesor presta mucha atención a la corrección: corrige gramática, pronunciación y vocabulario. La mecánica es muy sencilla, cada alumno responde una pregunta de la página de tarea y el profesor va corrigiendo según sea necesario.

En el siguiente ejemplo corrige elementos gramaticales con precisión. El tono y volumen de su voz de Armando ejercen una función significativa demostrando a los alumnos cuál es la palabra en la que tienen que prestar atención. Cuando el alumno no responde correctamente, en vez de proporcionarle el verbo adecuado simplemente repite la oración agregando por ejemplo un, *que?* con la intención de que recapaciten y corrijan en una función sustitutiva que ayuda a la reflexión.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
03'32''	A1	ontem nós demos uma festa /   foi ótima
03'36''	P Ar	mhm ...   ontem nós DEMOS mhm? mhm?
03'40''	A2	eu gostei muito do livro que vocês me <i>deu</i> /
03'44''	P Ar	que vocês me <i>que?</i>
03'45''	A2	deram!

El profesor afirmó en sus dos entrevistas que no deja *passar los errores*, es una toma de posición cargada de significado para su enseñanza. Corrige a la vez gramática y pronunciación, repite el verbo al cual deben prestar atención y a continuación pregunta cómo escribió el verbo. En este segmento se hace evidente que corregir es una operación que considera efectiva para el aprendizaje de la lengua.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
03'45''	A2	deram!
03'47''	P Ar	DERAM / como você escreveu?
03'48''	A2	¡ah sí!
03'49''	P Ar	ah! muito bem ...   cuidado com a pronúncia \   Alice ...

El profesor aclara vocabulario en portugués, explica una palabra que un alumno no entiende haciendo una descripción de la situación en que se daría el caso. El profesor además de dominar los contenidos de su asignatura, lo sabe explicar de manera muy objetiva.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
04'07''	A5	todo mundo deu gor-gorjeta /   o que é gorjeta?
04'11''	P Ar	gorjeta é o dinheiro que você dá /   ao:: garçom /   quando você termina /   eh:: num restaurante \
04'18''	A5	por isso eu também dei?
04'21''	P Ar	certo!

El profesor estima importante emplear materiales variados, según su primera entrevista usa *de todo un poco* y de diferentes fuentes como en este caso. El cuerpo de la clase propiamente es una actividad sobre la ciudad brasileña de San Paulo que se inició en la clase anterior asistiendo a un vídeo sobre dicha ciudad. La intención inicial de Armando es que los alumnos continúen la actividad. Para retomar y según su primera entrevista, *para tener ya el contexto* del tema, les hace preguntas para que recuerden algunos datos.

El uso de reportes verbales es común en las clases de lenguas como una forma de verificación de la comprensión de lengua y su aprendizaje<sup>42</sup>.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
33'28''	P Ar	bom, teve algum programa onde falaram especificamente sobre São Paulo?
33' 32''	A5	sim ...
33' 33''	P Ar	que lembram de São Paulo?
33' 36''	A6	é uma cidade industrial \

Después los hace leer un artículo sobre San Paulo que está en el libro y les pide que escriban las respuestas a unas preguntas que aparecen al final del texto. De este modo, su método para aprender se apoya en diferentes experiencias.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
40'24''	P Ar	pronto?
40'25''	A5	pronto \
40'26''	P Ar	já escreveu as respostas?   ((tono de incredulidad))

Posteriormente leen el artículo en voz alta, cada alumno una pequeña parte y por último, les pide que resuman datos históricos del texto por siglo y surgen comentarios. No considera que la lectura por sí sola no posea la cualidad de enseñar, sino que demanda comprensión y recapitación.

Tiempo	Particip.	Segmento 16
46'50''	P Ar	eh:: /   do século dezenove:: /   do século dezenove e vinte / Ricky? 
46'58''	A5	eh   tenho uma <i>versión</i> / uma <i>versión</i> diferente \

<sup>42</sup> El de reporte verbales para investigar procesos cognitivos en educación no es un procedimiento nuevo de contrastación y puede ser introspectivo mientras se lleva a cabo la tarea, retrospectivo, algún lapso de tiempo después; metalingüístico donde se pide una explicación específica; o no metalingüístico (Leow y Morgan-Short, 2004: 35-36) como en este caso donde sólo se pide a los alumnos repetir la información escuchada.

Con esto se cierra la clase y termina la serie de actividades relacionadas con dicha ciudad. Tal como describió en las entrevistas, Armando juzga importante *ponerle atención a las cuatro habilidades*, como en este ejercicio donde emplea equilibradamente comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y producción escrita.

### **a) Las tomas de palabra y los modos de transición**

El profesor actúa como dinamizador de la clase. Casi siempre el profesor dirige y dispone la toma de turnos. Es él quien propone las actividades, cómo se han de llevar a cabo y quién ha de responder, o sea que la toma de palabra es de heteroselección. El profesor además de tener el poder de dar el turno, lo puede alargar o acortar y también lo puede interrumpir.

En este caso, el profesor dirige casi por completo quién ha de tomar la palabra, por ejemplo, al principio del segmento 2 dice *quem começa?*, pero esta pregunta se podría calificar de retórica<sup>43</sup> puesto que da un espacio, pero muy breve a ver si alguien se ofrece de voluntario para responder y en seguida él señala a un alumno. A partir de ahí continúa siguiendo el orden como están sentados en el aula; esto nos muestra que el orden ya ha sido pactado en clases anteriores y que están conscientes de ello.

Esta mecánica la continúa en la revisión de la tarea, en la posterior lectura en voz alta del artículo y por último en los comentarios a manera de resumen después de la lectura. A menudo también se dirige a los alumnos por su primer nombre y así saben que es su turno. Según sus propias palabras en la segunda entrevista, el profesor estudió bajo *métodos estructuralistas*<sup>44</sup> y dice que sus clases las hace de la misma manera. Su manera de enseñanza requiere de pautas metodológicas, lo que manifiesta su interés por el aprendizaje de gramática.

---

<sup>43</sup> La pregunta retórica no espera una respuesta del interlocutor o de los oyentes, sino que pretende generar expectativa y despertar interés o atención (Hernández, 2004: 184).

<sup>44</sup> No se refiere al conjunto de corrientes y disciplinas encabezadas por el antropólogo Claude Lévi-Strauss en Francia alrededor de 1950 (Llovet et al., 2005: 65), sino que es la manera particular del profesor para designar el estudio de la lengua por estructuras gramaticales. Se acerca más al enfoque estructural de enseñanza encabezado por Bloomfield, Fries y Lado de internalización de estructuras y hábitos a través de la repetición y de retroalimentación correctiva (Kern y Warschauer, 2000: 6).

Tiempo	Particip.	Segmento 2
03'18''	P Ar	bom!   vamos então vamos ver a página oitenta e quatro ...   eh::   temos aí exercícios com o verbo dar /   o verbo pôr /   e o verbo dizer ...   no:: pretérito \ né?   quem começa?    Carlos?

Hay un orden preestablecido que los alumnos respetan, por lo que muy pocas veces se escuchan ensolapamientos. En algunas ocasiones los alumnos no se atreven a hablar y solamente hacen señales para responder, como un mecanismo de defensa ante una situación que los pone nerviosos.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'47''	P Ar	o Carlos tem muita imaginação /   já escreveu três coisas lá no diário eletrônico ...
00'48''		((Carlos afirma con la cabeza y señala con la mano que son cuatro))

Sin embargo, el ambiente es en general relajado y en diversas ocasiones los alumnos bromean y ríen con confianza con el profesor. Como afirmó Armando en su segunda entrevista la risa y la diversión facilitan el aprendizaje de la lengua meta, *por lo menos se divierten*. Mediante el humor el profesor, además de despertar interés de los estudiantes, procura que comprendan y conserven en la memoria las enseñanzas que les pretende transmitir.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
40'26''	P Ar	já escreveu as respostas? ((tono de incredulidad))
40'27''	A5	as tenho aqui na mente ...
40'29''	P Ar	[ <i>ash!!</i> não tem “careta” /   ]
40'29''	AA	[((risas)) ]
40'31''	P Ar	mas já está aqui tudo bem?
40'32''	AA	((risas))

Las respuestas suelen ser breves y concisas. Los estudiantes en pocas ocasiones toman la iniciativa de comentar alguna cosa adicional a la respuesta de la pregunta, como en

este caso. Es muy cuidadoso con estas contribuciones y trata interesarse para no vulnerar la autoestima del estudiante.

Tiempo	Particip	Segmento 16
46'50''	P Ar	eh:: /   do século dezanove:: /   do século dezanove e vinte / Ricky? 
46'58''	A5	eh   tenho uma <i>versión</i> / uma <i>versión</i> diferente \
46'59''	P Ar	ah você tem uma versão diferente /   ao que está escrito no texto?

Solamente el segmento 8, es de autoselección. En esta parte de la clase trata de recordar datos del vídeo visto en la clase anterior; el profesor hace una pregunta y los estudiantes responden si saben la respuesta.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
34'49''	P Ar	e que ano foi fundada \   que ano?
34'52''	AA	mil novecentos setenta e quatro /

Sin embargo, es notorio que hay cuatro alumnos que participan, mientras que los otros tres, que en ningún momento intervienen, se limitan simplemente a observar. Este comportamiento denota que reconoce las limitaciones o el temor de algunos, pero que estima que la participación<sup>45</sup> es responsabilidad del estudiante; aunque según su punto de vista en la segunda entrevista dice que, *otro factor importante es la participación de los alumnos.*

## b) El comportamiento interlocutivo

El comportamiento interlocutivo en general en los doce segmentos es de pregunta por parte del profesor y respuesta por parte de los estudiantes. Al inicio de cada segmento se observan comportamientos lingüísticos relacionados con la gestión. En varias ocasiones el profesor da instrucciones y gestiona la actividad al inicio de algún segmento;

<sup>45</sup> Por muchos años los profesores han exigido la participación activa de los estudiantes como una variable clave en el aprendizaje. Más recientemente se ha usado el término “involucrarse” como más apropiado porque refleja el grado de buena receptividad de la situación de aprendizaje (Allwright, 1980: 166).

mientras que en medio se observan las actividades de pregunta-respuesta o demanda-aportación de información y al final se pueden observar comentarios al texto o a la actividad correspondiente.

Al principio de cada actividad en los segmentos 2 a 5, las aportaciones del profesor tienen como propósito principal la gestión de la actividad. En la primera entrevista Armando habla de la importancia de estudiar gramática, que se ratifica con estas tareas de verbos que revisa cuidadosamente. Explica por qué es conveniente que la hagan, en una argumentación lógica con la que pretende potenciar su influencia. Señala en su primera entrevista, *porque si no les marcamos esas diferencias a los alumnos, a veces les quedan dudas ¿no? de cómo son las reglas de la gramática en el portugués.*

Tiempo	Particip.	Segmento 1
02'17''- 02'36''	P Ar	bom / vamos revisar por favor ... todos os exercícios que ficaram como: dever de casa /    (GA) foram muitos / mais: \   são bons para vocês praticarem ah::    os::   verbos no pretérito ...   não é?   (GT) nós estávamos na página:: / Alice /   que páginas ficaram como deveres de casa / por favor?     (GP)

El profesor actúa de manera similar en otro fragmento donde gestiona la actividad de los segmentos 9,10 y 11. Las expresiones de aprobación *tá bem, tá bom, certo, muito bem* parecen ser figuras obligadas dentro del discurso de Armando. Mientras que la palabra *bom* sirve para llenar espacios<sup>46</sup> o para marcar el inicio de una frase, la frase *por favor* expresa una orden y la expresión *não é?* de alguna manera solicita adhesión.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
36'19''- 37'01''	P Ar	bom!   {vocês não lembram de todas as informações que vimos no vídeo (AC) } /   (GT) MAS agora vamos fazer uma pequena leitura /   aqui na página noventa /   (GA) onde temos mais informações sobre São Paulo /   e eu acho que vocês vão lembrar:: /   do que nós já assistimos no vídeo \   (GT) temos esse /   pequeno texto /   e

<sup>46</sup> Algunas instancias funcionan para llenar dudas momentáneas o espacios que el hablante necesita para procesar su discurso (Thornbury, 2006: 56)

		depois vamos resolver as perguntas ...   uns exercícios que estão ali ...   sobre esse tema \   vamos fazer primeiro uma-uma primeira leitura cada um /   (los señala con ambas manos) e tentar mais ou menos responder as perguntas que estão nas páginas seguintes ...   <i>tá bom?</i> e depois verificamos todos juntos ...   (hace una señal circular con la mano derecha) aqui as respostas \   <i>tá bem?</i> (GA)
--	--	---

Es interesante observar que en varias ocasiones el profesor gestiona la actividad y al mismo tiempo explica por qué son beneficiosas esas actividades para los estudiantes, que en este caso es la gramática. Emplea estas explicaciones como una forma de persuasión amable con la que pretende justificar la realización de algunas actividades de tarea.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
02'17''- 02'36''	P Ar	bom / vamos revisar por favor ... todos os exercícios que ficaram como: dever de casa /    foram muitos / (GA) mais: \   são bons para vocês praticarem ah::    os::   verbos no pretérito ...   não é?   (GA) nós estávamos na página:: / Alice /   que páginas ficaram como deveres de casa por favor?     (GP)

Las respuestas de los alumnos si están correctas obtienen una validación positiva. Mientras que si son equivocadas reciben diversas expresiones de rechazo. El profesor mencionó en las entrevistas que *no hay que dejar pasar los errores*, como se observa en este fragmento. Corrige constantemente errores de interferencia con el castellano porque de acuerdo con su segunda entrevista, *es muy fácil caer en el portugués*, o sea en la interlengua. Esta justificación aunque aparentemente es una interpretación negativa del aprendizaje de las lenguas próximas, se apoya en los años de experiencia del profesor en ambos lados del aprendizaje, como estudiante y profesor tanto de hablantes de castellano, como de portugués.

Tiempo	Particip.	Segmento 6
29'18''	A4	aos domingos eu sempre trago vinho para o nosso <i>almoço</i> e ela-e ela traz a sobremesa ...   uma vez ... (R)



29'26''	P Ar	como que <i>almoço</i> ?   (P Co)
29'30''	A5	almoço ...   ((en voz muy baja)) (VRt)
29'31''	P Ar	como é?   (P Co)
29'32''	AA	<i>almoçoc</i> \   (VRt)
29'33''	P Ar	como que <i>almoçoc</i> !   (P Co)
29'36''	A7	almoço \   (VRt)
29'37''	P Ar	ah! muito bem Mauricio \   (VA) AL-MO-ÇO /   ((lo escribe en la pizarra)) (A)

En el cuerpo de la clase se observa una intensa actividad de preguntas y respuestas sobre un vídeo visto en la clase anterior. El profesor pregunta y por autoselección los alumnos van respondiendo. Solamente la mitad del grupo participa y la otra mitad sólo observa y participa únicamente si el profesor lo requiere. El profesor ejerce la función directiva, va haciendo las preguntas y cada respuesta correcta la repite y en seguida pide más información. Esta práctica va destinada a reforzar el conocimiento de la lengua con la expectativa de que la repetición favorezca la memorización.

### c) La construcción del tema

En esta parte haremos un breve análisis de lo que cada uno de los participantes aporta al tema del que se habla. En primer lugar se observa que, como en casi todas las clases que la temática es especializada y pactada con anterioridad y que la mayoría de las aportaciones están en función de esta temática. En este caso, eran los verbos en pretérito, primero se realizó la revisión de un ejercicio de tarea y este segmento corresponde a la primera parte de dicha tarea. Casi todas las aportaciones de los alumnos son las respuestas; mientras que las del profesor son correcciones, observaciones y explicaciones.

Se advierte que el profesor está muy atento a la pronunciación y a la forma, y que corrige relanzando la pregunta para que el alumno rectifique. Armando ejerce una función directiva dotando la pregunta de singular expresión, donde pone de manifiesto que el aula es un medio específico donde la comunicación a menudo requiere de redundancia.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
03'44''	P Ar	que vocês me quê?   (REL)
03'45''	A2	deram!   (REAC)
03'47''	P Ar	DERAM / como você escreveu?   (REL)
03'48''	A2	¡ah sí!   (NP)
03'49''	P Ar	ah! muito bem ...   cuidado / com a pronúncia \   Alice ...   (DIR)

Revela el vocabulario desconocido con explicaciones en portugués proporcionando situaciones para optimizar la comprensión. Estos esquemas descriptivos ofrecen información a la vez que sirven como guía referencial.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
04'07''	A5	todo mundo deu gor-gorjeta /   o que é gorjeta?   (REAC)
04'11''	P Ar	gorjeta é o dinheiro que você dá /   ao:: garçom /   quando você termina /   eh:: num restaurante \   (DIR)

Y por último hace una explicación contrastando con castellano y dando ejemplos, con esto el profesor diferencia términos que pueden prestarse a confusión. Estas descripciones introducen significado, imagen e interpretación coherentes.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
04'50''	P Ar	temos a palavra gorjeta ((escribe la palabra en la pizarra)) e temos a palavra:: / e temos a palavra:: / propina também \   ((escribe la palabra en la pizarra)) eu já falei para vocês   que são essas duas palavras?   alguma vez?   bom ...   gorjeta é o dinheiro que você dá ao garçom \ num restaurante \   no final \   quando ele traz a conta /   e você paga /   e você vai embora do restaurante /   você dá uma gorjeta não?   ((hace la señal de irse con la mano)) normalmente quanto dá de gorjeta?   (DIR)
05'16''	A5	dez por cento ...   (REAC)
05'20''	P Ar	dez por cento \   ((escribe 10% en la pizarra)) dez até quinze por cento não é?   mais ou menos ...   e depois PROPINA /   é o

		dinheiro que você dá para o policial /   para você não levar uma multa \   (DIR)
--	--	--

El profesor se muestra satisfecho en estas interacciones donde los alumnos participan y se divierten, tal como explicó en su segunda entrevista, *cuando preguntan, cuando se están riendo, o cuando prestan atención* es cuando hay integración en el grupo.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
05'31''	P Ar	certo?   quanto você dá de propina?   (DIR)
05'35''	AA	((risas))
05'38''	A5	faz tempo não dou ...   mas eh:: cinqüenta pesos ...   (REAC)
05'40''	P Ar	cinqüê::nta pesos ...   mas ou menos \   aí não é porcentagem /   aí depende do policial ...   não é?   (DIR)
05'47''	A5	e da falta \   (NP)

El profesor va construyendo su tema gramatical a través de explicaciones y preguntas; mientras que los estudiantes contribuyen con sus respuestas y también con preguntas. Armando tiene la tendencia a repetir varias veces las palabras problemáticas enfatizándolas o separándolas por sílabas y en las explicaciones se ayuda mucho gesticulando con las manos y con ejemplos prácticos. Esta acción posee importancia decisiva para lograr los diferentes objetivos lingüísticos y para dotarlos de elocuencia, pues el estudiante capta parte del sentido con estos movimientos.

Esta otra parte que pertenece también al segmento 2, es básicamente de preguntas y respuestas, pero que también incluye de explicaciones de gramática. La solución a una cuestión es similar a la anterior, explica la expresión problemática al tiempo que la escribe en la pizarra. Simultáneamente intenta que los alumnos reflexionen a través de preguntas dirigidas a por él a diferentes alumnos donde procura que todos se involucren, de acuerdo con su segunda entrevista *otro factor importante es la participación de los alumnos*.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
16'38''	A3	ele telefona todo o dia menos sábado ...    todo o dia?   (REAC)

16'43''	P Ar	não ...   há uma dife ...   todo dia simplesmente /   todo dia...   há uma <i>diferencia</i> entre TODO O DIA /   e TODO DIA ... <i>né?</i>   TODO O DÍA /   ((escribe las palabras en la pizarra)) e /   TODO DIA \   cuál é a <i>diferencia</i> entre todo o dia e todo dia / Carlos?   (DIR)
17'07''	A1	uma <i>es</i> / o dia completo ...   e outra <i>es</i> uma-uma parte <i>da</i> dia?   (REL)
17'12''	P Ar	m:: ... não! (REAC)
17'15''	A2	[todo dia é sempre \   ] (REL)
17'15''	AA	[todo dia é ...   ] (NP)
17'16''	P Ar	exactamente /   todo dia é diariamente ...     ((señala las palabras en la pizarra)) e todo o dia?   desde que acorda /   até que deita <i>né?</i> não pára no telefone ... vinte / doze horas no telefone ...   ((hace la señal de hablar por telefono con la mano)) { <i>bla-bla-bla</i> ...   (AC) } não é?    a <i>diferença</i> \   ((vuelve a señalar las dos expresiones en la pizarra)) (DIR)

Armando menciona en su segunda entrevista que muchas de sus explicaciones se enfocan *buscando asociaciones*, como en el caso anterior que asocia las expresiones *todo dia* y *todo o dia* con diversas actividades que va actuando. No es la simple retención mecánica de ideas y palabras, sino la asimilación de nuevos conceptos a través de imágenes, como soporte de identificación.

#### **d) Modalidades enunciativas y organización del discurso**

En esta sesión en la comunicación en el aula existe una relación de desigualdad entre los interlocutores, determinada por la posición funcional<sup>47</sup> de los participantes o sea, el papel que los hablantes tienen en una situación determinada, en este caso, la escuela, el docente y los alumnos. El profesor es el responsable de iniciar, dirigir y terminar la interacción. Esto significa que la longitud de los turnos es desequilibrada: los turnos del profesor son más largos<sup>48</sup>; mientras que los turnos de los alumnos son cortos y están

<sup>47</sup> La situación funcional se determina por el papel que los hablantes desarrollan en un contexto y la situación social que se determina por el estrato sociocultural de los hablantes.

<sup>48</sup> Se ha observado en investigaciones en los Estados Unidos durante cuatro años, que un promedio de 64% del habla está acaparado por los profesores. Se encontró también que hay pocas diferencias respecto

sujetos a interrupciones por parte del profesor para correcciones, comentarios y observaciones. El intercambio responde básicamente a la estructura pregunta-respuesta; preguntas que demandan respuestas cerradas, breves y concisas. En este desarrollo se observan pocos relatos y muchas modalidades alocutivas y elocutivas.

Las interrogaciones suelen ser breves, concisas y directas, como una forma de estimular la práctica de la lengua y la comunicación, generalmente es individualizada. Se trata de una forma natural de intercambio con los estudiantes que genera confianza entre profesor y alumno.

Tiempo	Particip.	Segmento 6
29'47''	P Ar	você estudou no fim de semana?
29'48''	A7	não ...

La sugerencia la emplea como una forma de persuasión para que cumplan por ejemplo, con el contrato de escribir en el *blog*, y también para activar su creatividad. La participación en él es importante para el profesor como trabajo de casa y como una forma de practicar la lengua meta, tal como expresó en sus entrevistas. En la primera menciona que los insta a usar el *blog*, *haciendo con los alumnos un diario electrónico* y en la segunda que los apremia a hacer sus tareas de *internet*.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'40''	P Ar	há muitas coisas sobre o que escrever / gente ...    não é?
00'44''	AA	((los alumnos afirman con la cabeza))

La modalidad del requerimiento también la hace de manera cortés<sup>49</sup> y cordial, en ocasiones es incluso indirecta, disminuyendo así sus posibles efectos negativos. Armando formula una propuesta para que los estudiantes orienten sus actividades y cumplan con su trabajo.

---

de este porcentaje en las diversas materias y que el 80% del tiempo en el aula se dedica a preguntas y respuestas (Young, et al., 1987: 52).

<sup>49</sup> La cortesía se entiende como un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad para regular el comportamiento adecuado de sus miembros; prohibiendo algunas actuaciones y favoreciendo otras (Calsamiglia y Tusón, 1999: 161).

Tiempo	Particip.	Segmento 1
01'23''	P Ar	Alice ...   quando vai escrever no diário?
01'25''	A3	um dia / ((risas))
01'30''	P Ar	um dia ...
01'30''	AA	((risas))
01'32''	P Ar	eu espero que seja um dia não muito longe Alice /

La interpelación en ocasiones la maneja como una demanda de cumplimiento. Entre otras cosas insiste en el *blog* porque *eso también me sirve como forma de evaluar*.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'30''	P Ar	e já escreveram todos?   Alice já escreveu pela segunda vez?
00'31''	A3	não ...
00'34''	P Ar	você vai levar ((le pasa el diario))

Y también hay algunas elocutivas como la constatación que es una modalidad que se practica mucho en esta sesión, al igual que en la mayoría de clases. El estudiante da una respuesta en forma de pregunta con la intención de que el profesor constate la información contenida.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
34'02''	A5	não é que está o Corcovado aí?   não-não é?
34'04''	P Ar	não /   em São Paulo não tem praia /

En la manifestación de saber Armando se coloca como árbitro, es decir, que solamente él puede decidir lo que está correcto y lo que está incorrecto.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
13'48''	A	quem disse isso? <i>alguem</i> disse?
13'50''	P Ar	onde está o acento dessa palavra?
13'53''	A	alguém ...
13'54''	P Ar	isso!    alguém disse isso ...

La expresión de desacuerdo es muy cortés y atenuada, cuidando mucho la imagen<sup>50</sup> del alumno. Armando tiene un tacto especial para no herir la sensibilidad de su interlocutor.

Tiempo	Particip.	Segmento 16
48'25''	P Ar	complicado /   eu vou-lhe falar uma coisa /   eu sei que você sabe muito /
48'28''	A5	não!! ((niega también con la cabeza))

Sin embargo, en cuestiones de gramática Armando es tajante en su desacuerdo; pero casi nunca facilita la respuesta correcta, espera que el alumno piense, recapacite y la encuentre por sí solo. La entonación de su voz tiene una función muy expresiva que denota su aprobación o desaprobación. La corrección es muy importante para el profesor, pero pretende que los estudiantes piensen y encuentren la solución. Como expresó en su segunda entrevista, intenta hacerlo de manera divertida, *por lo menos riéndose*, pues considera la diversión como un elemento influyente en el aprendizaje de la lengua meta. Opina que el humor es un elemento en la enseñanza que posee una considerable fuerza didáctica.

Tiempo	Particip.	Segmento 6
30'38''	A7	{sí sí sí ...   (AC) } põe?
30'40''	P Ar	não ...
30'42''	A7	ai! põe? pões?
30'44''	P Ar	não! ((va subiendo de tono))
30'47	A7	pusemos ... pusemos /
30'48''	P Ar	NÃO!
30'50''	AA	((risas))

En algunas opiniones expresa certeza, pero en otros casos ironía, que cumplen la función de llamadas de atención. Como en el siguiente ejemplo, pues considera efectivo el trabajo y el estudio en casa e intenta que formen *hábitos de estudio*.

Tiempo	Particip.	Segmento 6
--------	-----------	------------

<sup>50</sup> Este término se refiere aquí a la construcción social de sí mismo (Calismiglia y tusón, 1999: 159)

29'45	P Ar	acho que Maurício estudou no fim de semana /   não é Maurício?
29'46''	AA	((risas))

#### 7.2.4.5.- Síntesis de la primera sesión

Es una sesión donde se hace la continuación entre la actividad de días anteriores y nuevas actividades relacionadas con ella. Pero el profesor establece conexiones entre sus partes y la clase se realiza como una construcción congruente y significativa. Se evidencia que en esta articulación se encuentra la noción de función constructiva del conocimiento. El profesor establece la ciudad de San Paulo como objeto de comprensión individual y análisis, subrayando lo que posee de específico a partir de un texto. Mientras que él por su parte analiza la producción de los estudiantes. Las observaciones sobre el lenguaje en esta sesión son casi siempre individuales, salvo en la primera parte, la revisión de la tarea, donde las aportaciones son generales y válidas para todos los participantes y donde la corrección y la sujeción a la norma es el hilo conductor.

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>51</sup> y de las observaciones de clase.

#### 7.2.4.6.- Síntesis de la primera sesión por temas

##### a) Seguir un procedimiento de trabajo

Efectivamente el profesor sigue un procedimiento de trabajo, que aunque muy sencillo, es una rutina que lleva cabo en las tres clases observadas. Primero conversa libremente con los estudiantes, para romper el hielo y como precalentamiento<sup>52</sup> y luego aborda alguna actividad con varias partes articuladas entre sí que constituye el cuerpo de la clase. En esta parte sigue un orden que Armando considera lógico y que consiste a grandes rasgos en introducción, exposición, práctica y conclusión. Así, la secuencia comenzó en la clase anterior viendo un vídeo y en esta, aunque no siempre lo hace, comienza el tema con alguna secuencia previa, que no es propiamente de calentamiento,

<sup>51</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.

<sup>52</sup> Este tipo de secuencias de inicio son típicas en el aula (Calsmiglia y Tusón, 1999: 115).



como es la pregunta vaga de si hubo algún programa donde se hablara de San Paulo. Poco después ya hace propiamente calentamiento y retoma el tema a través de preguntas orales para recordar y captar de nuevo el tema. A continuación comienza el cuerpo de la actividad de ese día que es la secuencia de lectura en silencio de un artículo sobre San Paulo, contestar preguntas por escrito, leer de nuevo pero en voz alta, responder oralmente a más preguntas y hacer comentarios en grupo sobre la lectura. Planea las actividades de tal manera que se articulen de manera coherente, estableciendo conexiones lógicas entre sus partes para llegar a la comprensión del tema y aprendizaje de la lengua meta. Los aspectos importantes para su clase son: la construcción del conocimiento a través de la organización de la información, el estudio de la sintaxis<sup>53</sup>, la gramática y el vocabulario.

### **c) Los materiales variados**

El profesor afirma que los materiales didácticos han de ser variados porque benefician el aprendizaje y así lo demuestra en esta sesión. En esta clase utilizan para la tarea un libro de ejercicios y otro libro de gramática portuguesa fotocopiado que van resolviendo por unidades. También han visto un vídeo sobre la ciudad de San Paulo que funciona como marco de referencia, o sea, como una representación conocida de la realidad, de manera que cuando se habla de las avenidas, industrias o configuración de la ciudad, ya cuentan con la información de base correspondiente. Con este antecedente leen un artículo fotocopiado sobre esta ciudad que incluye una serie de preguntas de comprensión. Por otro lado, tienen el diario electrónico donde semanalmente los participantes producen y procesan textos. En él tienen que escribir alguna experiencia o narrar algún hecho de su vida cotidiana. El profesor en sus actividades de práctica oral y escrita sigue una línea de lo sencillo es más fácil de aprender a lo más complicado. Así acerca a sus alumnos a la interpretación convencional y no convencional de la lengua meta y pretende que su producción sea sencilla, pero correcta.

### **d) Las tareas de casa**

---

<sup>53</sup> Sintaxis en el sentido tradicional se refiere al arreglo del lenguaje y al orden lingüístico de sus elementos (Lockwood, 2002: 1).

Armando considera sumamente importantes los deberes de casa y en esta sesión utilizan más de la mitad del tiempo a su revisión. Van chequeando la tarea respondiendo uno por uno y por página; primero los ejercicios con los verbos irregulares, mientras el profesor corrige oralmente los errores. Cuando surgen dudas, explica verbalmente de manera muy directa la gramática y el vocabulario con explicaciones, mientras va corrigiendo minuciosamente la pronunciación de cada estudiante que responde. Esta atención personalizada se realiza en un tono cordial, e incluso cuando se trata de regaño lo hace de manera graciosa para no menoscabar la autoestima del estudiante. El tratamiento del vocabulario en esta sesión merece por parte de Armando una atención especial, para él cada palabra es una combinación de significados y sonidos que van indefectiblemente unidos, otorgándole igual importancia a ambas partes. Mientras que su categoría gramatical (sustantivo, adverbio, etc.) en este caso representa un papel secundario.

#### **d.1) Uso de Internet**

Esta práctica Armando la considera relevante para el buen aprendizaje de la lengua, pues les brinda la oportunidad de ser creativos y expresarse, y al mismo tiempo él puede valorar su competencia en la lengua meta. Pretende que el aprendizaje y uso de una lengua extranjera conlleve el construir y reconstruir textos y la red de internet permite a los estudiantes hacerlo situándose en un contexto abstracto, pero real en cuanto a lo que hoy en día es una forma de comunicación común y cotidiana. Simultáneamente trata de hacer que los alumnos disfruten de la lectura. Así, al inicio de la clase hablan de los temas sobre los que pueden escribir en el diario electrónico, Armando les pregunta también cuántas veces han escrito en él, inquiriere a cada uno de los alumnos lo que han escrito y los exhorta a escribir. Por último, cierra la clase recordándoles que tienen que escribir en el diario.

#### **e) La práctica de las cuatro habilidades**

En la clase el profesor ve el uso de las cuatro habilidades como una condición esencial de aprendizaje y se asegura que los alumnos lo hagan en esta sesión. En el segmento previo a la clase revisan en conjunto la tarea sobre verbos, van haciendo la revisión persona por persona y el profesor corrige oralmente los errores en los verbos y explica

el vocabulario cuando hay dudas. En el cuerpo de la clase Armando retoma el vídeo visto en la clase anterior y comienza por preguntar, a lo que los alumnos responden hablando de las actividades, la conformación e historia de la ciudad. Continúa con la lectura de un texto y en este aspecto está muy atento a su explotabilidad, sabe aprovechar lo que puede hacer con ellos como es el estudio de vocabulario, gramática, comprensión textual, intertextual, etc. de acuerdo al propósito de la lectura, que en este caso combina estudio e investigación. La lleva a cabo en fases, primero individualmente para luego responder a unas preguntas acerca de la lectura. Posteriormente en voz alta en grupo y por último comentan más sobre la ciudad de San Paulo. Después de ver la secuencia de actividades de la primera sesión observamos que el profesor está muy consciente de practicar todas las habilidades posibles. El uso de la lengua la mayor parte del tiempo es dependiente del profesor, quien combina esquemas como la formación de oraciones y reglas como el uso de verbos, sin dejar de tener una intercomunicación espontánea con sus alumnos a quienes demanda participación activa.

#### **f) La solución de problemas**

El principal problema que enfrenta Armando en esta sesión es la confusión entre lenguas, el trabajo de asociaciones es muy importante en la enseñanza de Armando, quien las dirige mediante el tema, imágenes, nombres, palabras, hechos y un contexto, apoyado en los materiales didácticos, su voz y la pizarra que funciona como un soporte concreto. Otro problema que se presenta es la poca participación de los alumnos en la clase. Como vimos, este problema lo soluciona haciendo preguntas generales o individualizadas a sus estudiantes. En cuanto al incumplimiento de las tareas, Armando cuestiona a cada estudiante y los exhorta a escribir. Un problema que el profesor no menciona en las entrevistas, pero que se hace evidente en las clases, es el control del tiempo. Este punto Armando lo resuelve midiendo el tiempo varias veces con su reloj para controlar los lapsos de las actividades y así lograr terminar a tiempo todas las actividades planeadas. Ajusta el tiempo y la velocidad necesarios para comprender y realizar la actividad adecuadamente.

#### **g) La corrección**

Se observa que el profesor monitorea constantemente el trabajo a lo largo de la clase y tiene gran variedad de recursos para hacerlo que se explican a continuación. Las correcciones orales juegan un papel relevante y en este punto Armando es muy perseverante, pues cree que es conveniente no dejar pasar los errores. Su voz destaca por su volumen y entonación durante las correcciones. Cuando corrige, va usando en primer lugar la repetición para quede en la memoria de los estudiantes, emplea el tono de la voz para demostrar dónde están los problemas; de manera es que el tono se integra emblemáticamente en el mensaje, o bien repite en tono de regaño expresiones con elementos de interlengua. A menudo para corregir usa una ironía cómica y cortés para no vulnerar los sentimientos de sus estudiantes.

El estudio de reglas se realiza de manera práctica, pues se hace al mismo tiempo que guía la producción y la comprensión de la lengua meta. En el cuerpo de la clase resuelve oralmente algunas dudas y explica detalladamente palabras e ideas que causan confusión a través de paráfrasis de dos tipos: el primero y más usual proporciona directamente la idea general, mientras que la segunda conjunta condensación y reorganización de la idea.

La gestualidad es uno de sus recursos más utilizados, usa verbalmente una expresión de duda al tiempo que hace un gesto<sup>54</sup> expresivo para mostrar que es una respuesta equivocada. Tiene un amplio repertorio de discursos expresivos para mostrar su conformidad e inconformidad. Así, lo no dicho se reconoce como parte de la comunicación.

En relación a la gramática; la repetición, la ejemplificación y la esquematización en la pizarra es su manera de corregir los errores. Su principal interés es el uso correcto de los verbos portugueses y los asocia con el reconocimiento de adverbios de tiempo y más un apoyo visual en la pared en cartulinas que sus alumnos han elaborado. Corrige la pronunciación preguntando individualmente a los alumnos y repitiendo reiteradamente, también ajusta la pronunciación brasileña de algunas sílabas con pronunciación diferente al castellano, las escribe en la pizarra y repite algunas palabras en guaraní que

---

<sup>54</sup> Cada instancia del comportamiento no verbal de una persona, es decir, sus movimientos o posiciones son parte de un repertorio cultural y personal; las circunstancias y reglas de su uso contienen información y son parte de la comunicación (Ekman y Friesen, 1981: 57).

contienen esos sonidos. El profesor lleva su clase de manera que el uso de la lengua meta por parte de sus alumnos dependa de él.

#### **h) La enseñanza específica para lenguas próximas**

El profesor opina que la enseñanza de lenguas próximas requiere de un tratamiento especial. Así, en esta clase se preocupa por el vocabulario y sus significados de la lengua meta desde los distintos puntos de vista que representan: como objetos físicos, como representaciones mentales y como actos. Para lograrlo usa una serie de estrategias que considera valiosas, como la repetición, la grafía, la representación y la traducción al castellano; pero más importante es el uso del conocimiento previo del castellano. En esta sesión explica con ejemplos la diferencia entre palabras, que son falsos cognados del portugués y el castellano. Hace uso de su experiencia de vida en Brasil para proporcionar una explicación detallada sobre una comida brasileña, que es más un evento social que un platillo. Escribe en la pizarra y repite algunos verbos para recordarles las diferencias de pronunciación con el portugués de Brasil. En algunos ejemplos que aporta va preguntado y diferenciando el sustantivo, del pronombre indefinido, pues por su experiencia como hablante no nativo sabe que es un punto difícil de entender. Por otro lado, define la pronunciación de sonidos nasales característicos del portugués varias veces. Realiza actividades de explicación y seguimiento que implican simulación en la pizarra y reforzándolas con gestos y su con la voz. Además, en esta sesión emplea buena parte del tiempo en discurso externo, es decir, en instrucciones y organización. En las explicaciones emplea un vocabulario sencillo y fácil de entender con un metalenguaje<sup>55</sup> básico. La ambigüedad que en algunos momentos se escuchó en las entrevistas, desaparece en las clases.

#### **i) La enseñanza de gramática**

El profesor presta mucha atención al tema de las propiedades internas y formales de la lengua, de hecho, en esta sesión dedica la mitad del tiempo al aprendizaje y a la práctica gramatical. Los primeros segmentos de la clase los destina exclusivamente a los verbos

---

<sup>55</sup> Aunque existen muchas contradicciones respecto al término de metalenguaje; en general se entiende como un lenguaje individual, o técnico, o especial. Es sabido que la mayoría de las profesiones han construido sus lenguajes técnicos y en este caso hablamos del lenguaje empleado en la enseñanza de lenguas (Weinrich, 1981: 126-127).

en pretérito, los posesivos, los pronombres indefinidos y a los verbos irregulares, a través de un libro de ejercicios que van revisando por página. La descripción de las propiedades de la lengua se convierte en esta sesión en una comprobación de lo que los estudiantes saben en portugués y en un recuento de su competencia lingüística, es decir, de su conocimiento de la lengua como sistema formal. La revisión de ejercicios de tarea es continua y el profesor corrige, explica las diferencias desde su escritorio y da ejemplos específicos para los casos más susceptibles de confusiones. En toda esta enseñanza el discurso del profesor conserva una regularidad, los conceptos gramaticales son básicos y emplea una gama de elementos expresivos de acuerdo o desacuerdo. Mientras que el léxico que utiliza para las explicaciones y narraciones es variado.

### **j) Su papel como profesor de lenguas**

Armando expresa su identidad de muchas maneras. En esta sesión se ve a sí mismo como un profesor divertido, que fomenta un buen ambiente en clase, pero al mismo tiempo como un docente estricto. Se identifica muy bien con sus estudiantes e intenta ser paciente y comprensivo. Se involucra mucho con su grupo, pues dice que requiere de cierta complicidad con sus estudiantes. Sin embargo, está muy consciente de su papel como dirigente de la clase y lo demuestra constantemente a través de instrucciones, órdenes y correcciones, y conservándose siempre al frente del aula. Se mantiene en su espacio y se hace visible y audible durante toda la sesión. Cuando da instrucciones y pide por favor, que se escucha más como una orden que como una petición, haciendo de este mensaje una comunicación donde las palabras realmente no coinciden con la intención. Por otro lado, a veces consciente de esto atenúa las órdenes con un apéndice comprobativo que funciona como moderador. El tratamiento entre profesor y alumnos es amable y cortés pero firme. Intenta constantemente que el grupo esté integrado y que todos los estudiantes participen. Los impulsa a entender las diferencias entre lenguas y para obtener lo que quiere se vale de preguntas y repeticiones empleando expresivamente la voz. Hace pocas concesiones en materia de errores y es categórico a la hora de rectificar. Se presenta como un profesor vigilante, pues se detecta constantemente un gran esfuerzo para que los alumnos logren usar la lengua de acuerdo a la norma intentando que sea gramatical y léxicamente posible, es decir, de acuerdo con las convenciones del código lingüístico. Utiliza poco metalenguaje, prefiere un estilo cotidiano al hablar y los ejemplos son simples y directos. El léxico lo determina

dando explicaciones y ejemplos, al tiempo que combate constantemente el lenguaje híbrido. Percibe potencial en sus alumnos, por lo que exige se cumplan con sus trabajos y que se sigan sus instrucciones escrupulosamente.

#### **k) La diversión en el aula**

Armando valora mucho la diversión como un elemento efectivo para aprender la lengua meta, con ella fomenta una actitud positiva hacia la lengua meta. En esta sesión, por ejemplo, habla de manera cómica acerca de la diferencia entre falsos cognados y bromea con los verbos en pretérito; hace énfasis sobre la acentuación de una pregunta cuestionando dónde está el acento y dando ejemplos graciosos. En otro momento, advierte a un alumno que se equivoca y en tono de broma dice que no se puede hablar italiano, por decir que lo que habla no es propiamente portugués. Para que recuerden los verbos irregulares el profesor hace asociaciones graciosas recurriendo a la mímica, mientras los alumnos se ríen. Sobre todo se vale de la actuación y de la exageración para divertir a los estudiantes. También los alumnos se prestan al juego; así que cuando el profesor requiere un trabajo a un estudiante que no lo ha hecho, éste también con confianza bromea con él. Todos estos ejemplos son una manera de llamar la atención sobre la lengua meta, son una fuente de información fácil de recordar, al tiempo que logra que los alumnos la vean de manera menos rigurosa. Por otro lado, algunos de los errores cometidos por los alumnos en ocasiones provocan humor involuntario y todos se ríen. El profesor así intenta que los estudiantes vean la clase de lenguas como una diversión, más que como una obligación, dice que le causa mucha satisfacción verlos contentos.

#### **l) La lengua y la cultura de grupos de habla portuguesa**

En este rubro el profesor de manera espontánea hace uso del conocimiento general que tiene del mundo y se aprovecha de la curiosidad y representaciones que supone que los alumnos poseen para acortar distancias culturales y sociales. Alienta la inquietud por el conocimiento de esta comunidad específica en términos saber qué y saber cómo. Esto es, la información que obtienen sobre Brasil, el mundo y su organización y saber cómo expresarlo en portugués. Así, en esta sesión el profesor proporciona datos acerca de la cultura brasileña: sobre su cocina, sobre la ciudad de San Paulo y subraya otros aspectos

colaterales como las palabras de origen guaraní. Se puede observar que no pierde nunca de vista los aspectos lingüísticos y culturales, y que las actividades son una secuencia articulada donde intenta explicar determinados aspectos del contexto social. Es además un proceso que se extiende, pues hasta donde pudimos observar pretende a lo largo del semestre ofrecer una visión general sobre las principales ciudades brasileñas. En este caso su modelo propone además del aprendizaje de la lengua meta, una sensibilización hacia los grupos de habla portuguesa y hacia su cultura. Establece relaciones entre las culturas a partir del aprendizaje de la lengua, del reconocimiento de los valores, estilos de vida y representaciones, en suma, pretende una competencia comunicativa e intercultural.



## **7.2.5.- Segunda sesión profesor Armando, 21 de abril de 2008**

### **7.2.5.1.- Contexto de la segunda sesión de Armando**

Esta es una clase de segundo nivel vespertino. Se llevó a cabo en su sala de aula del segundo piso y siguiendo la rutina habitual. El objetivo de esta sesión era practicar los tiempos pretéritos y la práctica oral a través del relato<sup>56</sup>. En esta clase se observaron varios segmentos de conversación previa, uno para conversar libremente, otro para revisar y hablar de las tareas pendientes y otra parte es para comentar acerca de unos cortometrajes. El cuerpo propiamente de la clase se desarrolla a partir de aquí con unas fotocopias proporcionadas por el profesor donde los alumnos en parejas tienen que poner en orden una historia y luego relatarla al compañero. Después de hacer esto y comentar, el profesor les da un nuevo material, cambian de papel pero con la misma mecánica. De nuevo narran al compañero la historia y finalmente la reconstruyen en grupo. La clase termina con la recomendación de una tarea de gramática para los días siguiente.

La historia que los estudiantes debían poner en orden y relatar es sobre una persona que fue a una fiesta, bebió de más e hizo cosas cómicas durante la celebración, pero como no se acuerda de nada de lo sucedido, el compañero tiene que narrarle los hechos. Es una historia graciosa y divertida.

La siguiente narración es sobre una persona que sufre de sonambulismo. Un observador cuenta al sonámbulo que se levantó, fue a la nevera y se bebió una botella de ketchup, pero que no lo despertaron porque supuestamente el hacerlo es peligroso. También es una historia cómica y divertida.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) Conversación libre como calentamiento previo a la clase.
- b) Revisión de ensayos de tarea.

---

<sup>56</sup> En los estudios literarios se diferencia entre historia, narración y relato de acuerdo a su grado de formalización y a su forma de construcción (Gallardo, 1993: 89-120). Sin embargo, en nuestros análisis no se hace esta diferencia, puesto que todos son un reflejo más o menos completo de acontecimientos que se sitúan en un tiempo anterior y porque los profesores emplean todos estos términos de forma indistinta.

- c) Práctica oral sobre lo que recuerdan los cortometrajes portugueses.
- d) Ejercicio oral en parejas sobre una historia que tienen que contar basados en unas fotocopias.
- e) Reporte en parejas sobre la historia.
- f) Ejercicio oral en parejas sobre otra historia que tienen que contar basados en unas fotocopias.
- g) Reconstrucción de la historia en grupo.
- h) Comentarios sobre la lectura.
- i) Encargo de tareas para casa

Esta clase de 52'45'' minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, el día 21 de abril de 2008. Es un grupo pequeño de segundo nivel con un total de seis alumnos el día de la grabación. La edad de los alumnos es de aproximadamente entre 20 y 25 años; cuatro mujeres y dos hombres. Éstos son:

A1 Ana

A2 Elisa

A3 Martha

A4 Paty

A5 Homero

A6 Arturo

P Ar Profesor Armando

O Observadora

### 7.2.5.2.- Cuadro esquemático de la segunda sesión de Armando

Unidad didáctica: lectura de un artículo

Fecha: 21 abril de 2008

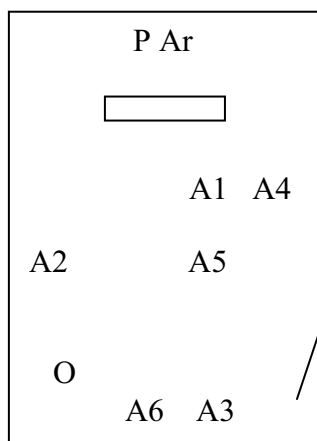
Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participante	Material
00'00'' -	Uno	Apertura.	Conversación	Profesor y	Ninguno.

02'17''		Producción oral libre.	libre como calentamiento previo a la clase.	A1, A2 y A4.	
02'18'' - 07'13''	Dos	Producción escrita.	Revisión de tarea sobre el transporte.	Profesor y A1, A2, A3 y A4.	Redacción sobre el transporte de la Cd. de México aportada por los alumnos.
07'14'' - 09'17''	Tres	Producción oral.	Recuerdan y hablan sobre lo que vieron en unos cortometrajes.	Profesor y A1, A2, A3, A4 y A5.	Cortometrajes portugueses vistos la semana anterior en el auditorio.
09'18'' - 09'47''	Cuatro	Producción oral libre.	Conversación sobre la enfermedad del profesor y otros temas.	Profesor y A1, A2, A3, A4 y A5.	Ninguno.
09'48'' - 11'00''	Cinco	Producción oral.	Instrucciones sobre un resumen que deben hacer acerca de alguno de los cortometrajes	Profesor y A1, A2, A3, A4 y A5.	Cortometrajes portugueses vistos la semana anterior en el auditorio

11'01'' - 12'37''	Seis	Producción oral	Dos alumnos cuentan la historia de un cortometraje.	Profesor y A4 y A5.	Cortometrajes portugueses vistos la semana anterior en el auditorio.
12'38'' - 17'15''	Siete	Producción oral.	Revisión de otra tarea, es una lectura y un ensayo. La alumna lee su trabajo como muestra.	Profesor y A4.	Lecturas libres sobre transporte de la ciudad de México.
17'16'' - 28'50''	Ocho	Gramática, verbos en pasado y producción oral, contar una historia.	Narración de lo sucedido en una fiesta.	Alumnos A1, A2, A3, A4, A5 y A6 en pares.	Fotocopias proporcionadas por el profesor.
28'51'' - 34'54''	Nueve	Gramática, verbos en pasado y producción oral, contar una historia.	Narración de lo sucedido en una fiesta.	Profesor con todo el grupo A1, A2, A3, A4, A5 y A6.	Fotocopias proporcionadas por el profesor.
34'55'' - 42'26''	Diez	Gramática, verbos en pasado y	Narración de lo sucedido a un sonámbulo.	Alumnos A1, A2, A3, A4, A5	Otras fotocopias proporcionadas

		producción oral, contar una historia.		y A6 en pares.	das por el profesor.
42'27'' 49'48''	- Once	Producción oral.	Reconstrucción de una historia.	Profesor con todo el grupo A1, A2, A3, A4, A5 y A6.	Ninguno.
49'49'' 52'30''	- Doce	Cierre. Encomienda de los deberes de casa.	Instrucciones sobre el trabajo de casa.	Profesor con todo el grupo A1, A2, A3, A4, A5 y A6.	Libro de gramática.
52'45'' 53'12''	- Trece	Lectura	Fuera de clase, pregunta qué están leyendo.	Profesor, entrevistadora y dos alumnos A1 y A5.	Diversos libros.

### 7.2.5.3.- Distribución espacial



#### 7.2.5.4.- Análisis de la segunda sesión

Unidad didáctica: práctica oral de números y plurales

Fecha: 21 abril de 2008

El objetivo de esta sesión era la práctica y consolidación de los verbos en pretérito y el uso de conectores, para lo cual utiliza la narración de dos historias. Para lograrlo, pide a los estudiantes trabajar en parejas donde uno narra una historia que tiene en una hoja con dibujos al otro, que la tiene por escrito pero en desorden. Después los hace cambiar de papel y narrar otra historia y por último intentan reconstruir la historia entre todos.

La primera parte de la clase es conversación libre, donde el profesor se interesa por sus alumnos y habla de sus actividades fuera de aula con ellos. Esta actividad la ha referido en su primera entrevista, *como siempre llegan un poco tarde entonces voy platicando un poquito*, pues considera efectivo un calentamiento previo. El contenido depende de los intereses de los estudiantes y los protagonistas son ellos. Esta conversación forma parte de su rutina de apertura y tiene como objetivo el contacto afectivo mediante la palabra, pues como dice en su segunda entrevista, *como que necesito que haya esa complicidad*, así, el tono es de confidencialidad.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'24''	P Ar	e se fala dessa corrente ... em toda América Latina?   ou é somente no:: Chile / ou-ou em [todos os países? ]
00'29''	A1	[em toda América... ]
00'31''	P Ar	quem seria   eh:: escritores   mexicanos /   representantes dessa corrente? ((últimas dos palabras en volumen más bajo))
00'35''	A1	Carlos Fuentes ...   ((hace una mueca de desaprobación))

La siguiente parte es de práctica oral donde el profesor indaga si han visto unos cortometrajes portugueses que se exhibieron en el auditorio del Centro de Lenguas en la semana anterior a la observación. Cada alumno va respondiendo y dando su punto de vista; su tono es informal y su lenguaje es exacto y preciso.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
07'14''	P Ar	vocês assistiram a todos os filmes do:::   da amostra?   ((señala con la mano el cartel)) de curta-metragens portuguesas?
07'20''	AA	((algunos niegan con la cabeza))
07'22''	P Ar	não?
07'23''	A2	só quatro dias ...
07'25''	P Ar	quatro dias /
07'26''	A1	eu também ...
07'28''	P Ar	você?   quatro dias também?   ((señala con la mirada))
07'29''	A4	quatro dias ..

El siguiente segmento es la revisión de la tarea y dedica mucha atención a ella, pues según su segunda entrevista, *siempre la producción escrita es una habilidad más difícil de manejar*. Se trataba de escribir un ensayo sobre el transporte en la ciudad de México. Algunos estudiantes la han hecho, pero al parecer no entendieron las instrucciones y en vez de escribir un ensayo, llevaron listas con datos estadísticos o textos muy breves. Después de que una alumna lee su trabajo como muestra, el profesor da la siguiente instrucción.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
16'51''	P Ar	sim?   ficou mais claro o que devem fazer?   após de ter lido sobre o problema /    vocês ((hace la señal de escribir con la mano)) têm que escrever \   sobre esse problema da Cidade do México ...   está?   alguma:: dúvida? já tem a foto que você vai colocar? ((se dirige a una alumna)) tem a imagem?   pode mostrar?
17'11''	A4	sim   mais não tenho::
17'13''	P Ar	impressa agora \   ((completa la frase inconclusa))

El cuerpo de la clase según sus propias palabras en la primera entrevista, *cada día puede ser diferente*, y en este caso se trata de una lectura y de una narración oral. Armando los organiza en parejas, los estudiantes A tienen una historia en orden, en dibujos y los B tienen la misma historia, pero en texto y en desorden. El alumno A cuenta la historia y

B tiene que colocar números en el orden correspondiente. Los dibujos complementan las explicaciones verbales con contenidos icónicos, concretos de fácil comprensión y fuente de diversión. Pero como no acaban de comprender bien la mecánica, pasa con cada grupo dando de nuevo las instrucciones. Posteriormente se sienta con cada pareja y les ayuda con el vocabulario y la organización de la historia oralmente o en ocasiones lo escribe en la pizarra. Después les pide que comparen sus historias para ver si concuerdan, el trabajo en parejas puede resultar eficaz para fomentar la autonomía de los estudiantes, ya que ellos mismos asumen la responsabilidad sobre la tarea realizada.

Al final tratan de reconstruir la historia en conjunto. Es en este momento cuando Armando corrige la gramática. Es una actividad en que se combinan diversas destrezas, pues según su primera entrevista, *deben ponerle atención a las cuatro habilidades*. Lo primero que observa es el dominio de la lengua, como los problemas gramaticales y los errores léxico; y en segundo lugar les requiere secuencialidad, claridad, orden y precisión de ideas. Mientras que la repetición por parte de Armando cumple una función continuativa y de apoyo frente a posibles distracciones como ruidos, silencios, cansancio, etc.

Tiempo	Particip.	Segmento 11
43'40''	P Ar	vamos então / me ajudem a reconstruir a história ...   como é que é?    ((se dirige con la mirada a un alumno))
43'46''	A5	eu <i>des</i> -acordei /
43'50''	P Ar	não \   você é A ou B?   ela contou para você?    cada um no seu papel /   eh?
44'03''	A5	eu acordei <i>na</i> meia noite /
44'05''	P Ar	A meia noite \   mhm?   ((corrige enfáticamente la preposición))
44'07''	A5	a meia-noite ...
44'08''	P Ar	mhm \
44'09''	A5	e comecei a caminhar   estando dormido ...   ((las últimas dos palabras en voz muy baja))
44'16''	P Ar	comecei a caminhar estando dormido ...   mhm \   ((repite para que oigan los demás y dirige la mirada hacia la siguiente estudiante))



### a) Las tomas de palabra y los modos de transición

El profesor se comporta como conductor de la clase, dirige las actividades y concede los turnos de palabra. En la parte de apertura Armando se sienta sobre el escritorio y conversa animadamente de manera informal con sus estudiantes. En esta parte se muestra como un oyente atento y muestra interés en los temas que los alumnos exponen y así responde a sus expectativas e identifica sus intereses e inquietudes. Se dirige a ellos para enterarse de sus actividades y con frecuencia lo demanda simplemente con la mirada, que en este caso es una postura dominante en el juego gestual del aula. Da instrucciones muy detalladamente sobre los trabajos de casa, los revisa con atención e insiste en su cumplimiento preguntando a cada uno de ellos, empeñándose en que se realicen según sus instrucciones, lo cual requiere que lean antes y que luego escriban concretamente sobre el tema requerido que es el transporte en la Ciudad de México.

El profesor hace las preguntas y elige a la persona que va a hablar sobre su trabajo, o sea que es de heteroselección. Prácticamente no hay ensolapamientos, sólo en una ocasión dos estudiantes hablan del mismo tema casi al mismo tiempo, pero guardando su turno y dando muy breves pausas entre uno y otro. A menudo se dirige a ellos con la palabra *você?* y con la mirada; por ejemplo, cuando pregunta qué cortometraje portugués les agradó más. El profesor confía mucho en la diversidad de recursos y por eso insiste en los cortometrajes ya que resultan motivadores, sensibilizan hacia la cultura de la lengua meta y estimulan el interés de estudiantes por el tema que es la narración.

Tiempo	Particip.	Segmento 5
10'30''	P Ar	e você?
10'32''	A2	Frio /
10'34''	P Ar	e você?
10'36''	A3	Frio /
10'38''	P Ar	parece que todo mundo gostou desse Frio /   <i>né?</i>

En esta sesión, aunque los conoce bien, en muy pocas ocasiones se dirige a ellos por su nombre. La continuidad la marca Armando y cada alumno habla sobre el mismo tema. Así mismo, el profesor aguarda su turno y no comienza a hablar sino hasta después de alguna pausa.

En el cuerpo de la clase el profesor organiza parejas y en esta ocasión, sí se dirige a ellos por su nombre dándole así a la actividad un tono de más familiaridad. Armando considera eficaz el trabajo entre alumnos, de acuerdo con su segunda entrevista, hay que *ponerlos a conversar entre ellos*. Estas conversaciones en parejas además de ser una técnica de enseñanza, son un vehículo de camaradería y unión pues considera *la integración en el grupo* vital para que la enseñanza sea efectiva.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
17'29'' — 17'54''	P Ar	ah ... o Homero pode sentar aqui como a Elisa /   e agora vai faltar um ...    eh::    você sen-pode sentar aqui também \   ((señala con la mano)) Martha sente com-com a Ana /   e Arturo com::     com a:: /   Paty \

Durante el ejercicio, se acerca a cada pareja para auxiliarlos, en varias ocasiones da de nuevo las instrucciones, pues aparentemente hay confusiones y les dice cómo hacer la narración. Antes de iniciar el relato, el profesor pregunta a los alumnos si todo está bien y dice *quem começa?* aparentemente es una toma de palabra de autoselección, pero se dirige con la mirada directamente a una pareja y uno de ellos hace una parte de la narración.

Después Armando dirige la mirada y con un gesto<sup>57</sup> con las cejas da entrada a uno de los estudiantes de la siguiente pareja demostrando así su posición de autoridad. Siguen el orden en que están sentados y los estudiantes eligen quién del par va a hablar. En algunas ocasiones interrumpe la narración para corregir alguna palabra, de acuerdo a su segunda entrevista, *no podemos dejar pasar los pequeños errores, es muy fácil caer en el portuñol*, pero sin perder la continuidad del relato.

<sup>57</sup> Al observar el comportamiento facial y corporal, se pueden inferir emociones, actitudes, roles interpersonales (Ekman y Friesen, 1981: 58).

Tiempo	Particip.	Segmento 9
29'53''	A3	depois ...    e-eh:: /   me-meu amigo:: /   me: ofereceu um copo de <i>vino-vino?</i>
30'00''	P Ar	vinho ...   ((corrige))
30'03''	A3	{vinho \    mas eu não <i>gosta</i> ...    e foi <i>a-a-a</i> dançar ...    (DC) }
30'10''	P Ar	mhm \ foi dançar \   ((vuelve a corregir el uso de la preposición a))

Otras veces escribe la palabra en la pizarra mientras el estudiante lee. Así aborda los conectores más comunes para una narración; de acuerdo con su segunda entrevista, una historia debe tener *párrafos bien marcados usando palabras que van ligando el texto*. Así, además de *depois*, aumenta en la pesar las palabras *depois disso*, *aí*, *então*, *logo*, etc. y pregunta en general *que outras palavras conhecemos para unir o discurso?* El resultado es un listado de conjunciones destinadas a la vinculación lógica de la información y las partes de una narración, de esta manera, los estudiantes asimilan más los conectores que los datos contenidos en la narración.

### **b) Comportamiento interlocutivo**

Aunque la clase se compone de varios segmentos y de diferentes actividades, el comportamiento interlocutivo del profesor es muy similar en cada uno. Hay para comenzar una gestión y luego, preguntas por parte del profesor y respuestas por parte de los estudiantes.

Entre las aportaciones del profesor que más sobresalen en esta clase están las de gestión. En el segmento de apertura, además de las preguntas y las respuestas sobre sus actividades, el objetivo prioritario del profesor es la gestión de los deberes de casa. Explica detalladamente lo que espera de ellos después de revisar algunas tareas. En su segunda entrevista hace patente también lo que espera de ellos, textos coherentes con párrafos señalados por conectores *que van ligando el texto* y no *oraciones aisladas*. Desde su punto de vista, la organización de las ideas ha de quedar reflejada en el escrito de alguna manera y cada división será a una unidad de contenido. La palabra *bom* al igual que en la sesión anterior funciona para llenar espacios.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
03'29'' – 04'02''	P Ar	{a minha idéia /   (AC) } bom \   a minha idéia / com-com isso que vocês têm que fazer para /   para metade deste curso /   é que:: /   vocês façam uma coisa mais ...   ((se toca el pecho)) eh:: própria tal ...   (GC) após <i>de</i> ler sobre a problemática /   {no seu caso do transporte público na Cidade do México /   (AC) } (GT) você fazer /   um resumo /   das idéias principais \   mais::    sem necessariamente colocar tantos dados estatísticos /   porque isso:: / fica um pouco chato \   eu acho \   (GA)

Más adelante, continúa con la gestión de la actividad de deberes en casa y pone como ejemplo a una alumna. Armando menciona en la primera entrevista, *a veces les deixo que investiguen algo alguna cosa*, y así en este caso, les pide leer sobre su tema para después hacer un resumen concreto. En estos casos da a entender que le interesa más el contenido que los elementos gramaticales, les pide buscar información, encontrar ideas, organizarlas y redactarlas, y así también fomenta el crecimiento individual del estudiante.

Da atención personalizada a los deberes de casa, los revisa detalladamente pues la escritura, además de considerarla una tarea lingüística, es también una tarea de ideas. En algunas ocasiones gestiona el contrato con los estudiantes que no cumplen con sus deberes de casa o negocia con quienes no lo hacen como habían pactado. Según sus palabras en la segunda entrevista, precisa *que hagan las tareas que les deixo por internet*. En este caso, habían quedado de ver unos cortometrajes y hacer un resumen de ellos en el diario electrónico. Una estudiante dice que solamente hará el resumen de uno en el *blog* y el profesor cede, pero a condición que sea *bem feito*, o sea bien hecho. Armando reconoce que la escritura además de ser un medio de comunicación, es un instrumento muy eficaz de aprendizaje.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
09'46''	P Ar	decidiram qual /   qual é (GT) que vão fazer o:: resumo no <i>blog</i> ?   (GA)
09'50''	A1	um ...  ((hace la señal con la mano))

09'52	P Ar	um?   um! mas BEM fei::to ...   como todos os deta::lhes /   e tudo mais ...   (GC)
-------	------	---

En el cuerpo de la clase, como preámbulo, el profesor antes de dar instrucciones, gestiona el tema de la actividad. Habla sobre ir a una fiesta, beber demasiado y después no recordar lo que se hizo. Aunque los alumnos lo niegan, el profesor no les cree y bromean al respecto. El objetivo lingüístico de esta actividad es aprender a hacer una narración articulada de hechos, pero al mismo tiempo trata que sea divertida. Armando en su segunda entrevista juzga la diversión el aula como un elemento que facilita el aprendizaje, y así describe una de sus mejores clases, *me acuerdo de una clase en la que nos divertimos mucho... fue como un juego*. De esta manera pretende que sus actividades sean fuente de diálogo y medio de recreación.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
18'02''	P Ar	bom \   {a-antes de começar com a atividade /   (AC) } vocês já foram para alguma fe::sta /   ou:: já fizeram alguma coisa /   da qual depois vocês não se lembram {no dia seguinte do que vocês fizeram? (AC) } (GT)
18'15''	AA	não ...
18'16''	P Ar	não?   NUNCA?   [nunca?   ]
18'17''	AA	[((risas)) ]
18'18''	P Ar	vocês sempre ficam lúcidos /   sempre se lembram de tudo ...   (GT)
18'21''	A6	SEMPRE sempre ...   ((bromeando))
18'23''	P Ar	sempre / sempre?    que chatos!   ((bromeando))
18'26''	AA	((risas))
18'29''	P Ar	como é possível /   alguma vez tem que ter feito alguma coisa /   da qual vocês não se lembram do que fizeram ...   não?   (GT)
18'37''	O	é por isso /   porque não se lembram \ [((risas))   ]
18'38''	AA	[((risas)) ]
18'39''	P Ar	porque não se lembram \

A continuación hace una gestión muy detallada de la actividad de contar una historia. Esta gestión la tiene que repetir varias veces posteriormente, una vez iniciada la actividad, con cada pareja, pues varios alumnos no han entendido bien lo que tienen que hacer.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
18'42''	P Ar	bom \    vamos fazer o seguinte ...   eu tenho aqui uma história ...    ((junta pares de fotocopias)) um vai ser B /    e o outro vai ser   A \   B tem a história   em desordem ...   (GA)

La gestión de la toma de palabra sigue una mecánica muy sencilla en la mayor parte de la clase. Simplemente va indicando con la mirada o con la palabra *você* a quién le toca participar. En este caso les pide que preparar un boceto del tema, porque de acuerdo a su información en la primera entrevista, deben *tener ya el contexto*. El profesor cree en el aprendizaje autónomo razón por la cual tienen deberes de investigación para hacer en casa.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
12'38''	P Ar	você? escreveu? você fez o rascunho:: /   do:: problema:: que você vai ...   (GP)
12'44''	A2	ah sim ...   (R)

En el inicio de cada actividad encontramos actividades de gestión de la acción, del tema y del contrato; pero durante la realización del trabajo también se encuentran bastantes actividades de gestión por parte del profesor.

Es en la parte de la revisión donde se observa una dinámica actividad de preguntas y respuestas donde el profesor aporta muchas aserciones a manera de correcciones y los alumnos aportan la información requerida. Conforme a su segunda entrevista, *otro factor importante es la participación de los alumnos*, que considera una manera eficaz de practicar, mientras que el profesor funciona la mayor parte del tiempo como guía y plataforma de apoyo.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
29'12''	P Ar	então como é?   quem começa? ((dirige la mirada a un equipo)) (GP)
29'14''	A6	ontem ...   (R)
29'15''	P Ar	ontem ...   (VRt)
29'17''	A6	nós assistimos?   (P Co)
29'18''	P Ar	assistimos ...   (VD) assistimos à televisão /   ((corrige haciendo la seña con la mano de que asistir en portugués tiene la connotación de ver)) (A)
29'19''	A6	nós fomos ...   (VD)

El profesor continúa la actividad de la misma manera, el alumno lee y él va corrigiendo y proporcionando información complementaria. Las intervenciones del profesor a menudo comienzan con una rectificación y a continuación con una aserción a manera de aclaración. Él mismo se califica en su segunda entrevista como, *a veces yo soy demasiado gramatical*; frecuentemente basa sus expectativas de aprendizaje en la influencia que la corrección y la repetición pueden ejercer. Así, sus intervenciones a menudo contienen dos operaciones; una de repetición que reproduce lo que dijo el alumno y al mismo tiempo esta repetición representa una forma de validación de acuerdo con la respuesta.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
31'08''	P Ar	((escribe una lista de conectores en la pizarra)) olha!   vamos tentar utilizar /   mais palavras para unir o nosso discurso ...   e não unicamente /   depois ...   depois ...   depois ....   depois ...   depois ...   né?   há varias formas / né?   depois /   depois disso /   e aí /   então /   logo /   (A) que outras palavras conhecemos para unir o discurso?    (PF)
31'11''	A1	mas ...   (R)
31'13''	P Ar	mas ... (VRt) certo!   continuamos aí ...   (VA)

### c) La construcción del tema

En esta sección haremos un análisis muy sucinto de lo que cada uno de los participantes aporta al tema del que se habla. Primeramente vemos que la temática es especializada y que la mayoría de las aportaciones están en función de la materia. En este caso, el tema era la narración, los conectores y los verbos en pretérito necesarios para realizarla. Casi todas las aportaciones de los alumnos son los relatos y las respuestas a las preguntas de Armando; mientras que las del profesor son correcciones, observaciones y explicaciones. Esta desigualdad entre los participantes viene marcada por el contexto aula y la relación profesor-alumno. Se advierte que el profesor está atento a la pronunciación y sobre todo a la forma, y que corrige relanzando la pregunta para que el alumno rectifique. El profesor tiene una actitud positiva, en ningún momento se escuchan de su parte críticas o reproches que pondrían en peligro la autoestima del estudiante.

Tiempo	Particip.	Segmento 10
37'12''	A6	eu vi ...   você tinha uma::   uma::   caixa de leite na sua <i>mano</i> ... (REAC)
37'20''	P Ar	na sua mão!   (REL)
37'21''	A6	na sua mão ...   e esteve:: tomando / tomando-a \   (REAC)
37'26''	P Ar	era leite?   (DIR)
37'27''	A1	não ...   (REAC)
37'28''	A6	ah! ketchup ...   (REAC)

En la revisión del trabajo que conforma el cuerpo de la clase, el profesor escucha con atención la narración, los estudiantes aportan la historia y él va corrigiendo meticulosamente sobre la marcha. De acuerdo a su segunda entrevista, *sobre todo en los primeros niveles* como en este segundo curso, *no hay que dejar pasar los errores*. Le interesa mucho que la forma sea correcta y va contribuyendo con vocabulario suplementario; al mismo tiempo atiende que la secuencia de acontecimientos sea coherente. Suele ser repetitivo para reforzar el elemento que han de aprender y la intensidad y el tono de su voz denotan automáticamente las irregularidades estructurales o de fonética. Es un recurso fonológico donde se trata de hacer enlaces a través de características clave de su voz que al ser activadas hacen que inmediatamente aparezca la idea de incorrección.



Tiempo	Particip.	Segmento 9
32'08'	A5	posteriormente /   (REAC)
32'09''	P Ar	ô! outra palavra ...   pos-te-rior-mente /   muito bem!     ((escribe la palabra en la pizarra)) (DIR)
32'17''	A5	da <i>caída</i> ?   eu ... (REL)
32'19''	P Ar	após a <i>caída</i> /   não!   após a queda ...   ((corrige)) após a queda ...   ((escribe en la pizarra y repite la frase)) (DIR) após a queda?   (REL)
32'29''	A5	após a queda /   eh   eu tive?   um forte golpe na minha   cabeça /    (REAC)
32'36''	P Ar	mhm?   (REAC)
32'37''	A5	eh:: um amigo /   encontrou-me ...   (REAC)
32'41''	P Ar	não \   não era um amigo que encontrou você /   era o amigo que IA com você \   (DIR)
32'45''	A5	meu amigo encontrou-me /   eh:: me levou até o hospital \   (REAC)

Cuando comienzan a hacer la reconstrucción de la historia, aparecen las aportaciones de gestión que además son comunes en las clases de Armando, lo que denota que las instrucciones son una pieza esencial para que una actividad sea eficaz. Son referencias asociadas al tipo de discurso que se propone configurar.

Tiempo	Particip.	Segmento 11
42'36''	P Ar	eu gostaria que cada vez que vocês fizessem uma descrição /   tentassem descrever todas as coisas que há ...   certo?   porque se nós tentamos descrever um::a situação /   ou um ambiente /   o mais completo possível ...   vão surgir dúvidas de léxico ...   né?   (NP)

Durante la reconstrucción de la historia, sigue la misma dinámica. El profesor escucha, dirige la narración y corrige siempre que es necesario, pues como dice en su primera entrevista, la forma hay trabajarla *detalladamente en la clase, porque si no les marcamos esas diferencias a los alumnos*; como en este caso, que contrasta los verbos

despertar y *acordar*. Casi nunca deja pasar un fallo, pero raramente proporciona la respuesta directamente, sus aportaciones son más proposiciones y relanzamientos. De esta manera promueve la observación de la lengua y la participación activa y constante de los estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 11
44'20''	A2	meu amigo /   viu-viu-me?   (REAC)
44'23''	P Ar	ahá?   (REAC)
44'24''	A2	mas não-não ...   des- me <i>despertou</i> \   (REAC)
44'28''	P Ar	não me?   (DIR)
44'29''	A2	acordou?   (REL)
44'30''	P Ar	não me acordou \   (DIR)

#### **d) Modalidades enunciativas y organización del discurso**

La relación en la comunicación entre los interlocutores en esta sesión es, como suele suceder en la mayoría de las clases, desigual, determinada por la posición funcional<sup>58</sup> de los participantes, es decir por el papel que juegan los hablantes en determinada situación, que en este caso es: la escuela, el docente y sus estudiantes.

El profesor es el responsable de iniciar, dirigir y terminar la interacción. Sin embargo, en esta sesión los turnos están más equilibrados debido al tipo de actividad. Aunque las intervenciones del profesor son más largas los estudiantes aportan lo principal que son las narraciones de las historias, subordinadas a interrupciones por parte del profesor para correcciones y consideraciones. El intercambio responde básicamente a la estructura relatar para unos oyentes.

En el cuerpo de la clase, la mayoría de las intervenciones del profesor son alocutivas y están encaminadas a la comprensión de la lengua meta. Se observan bastantes interpelaciones que en muchas ocasiones van ejemplificadas con la intención de hacer el significado más accesible; pues de acuerdo a su primera entrevista, *los profesores deberíamos estar conscientes y trabajarlo así, detalladamente*. Y en su segunda

<sup>58</sup> La situación funcional se determina por el papel que los hablantes desarrollan en un contexto y la situación social que se determina por el estrato socio-cultural de los hablantes.

entrevista expresa que afianza el conocimiento *buscando asociaciones con algo gracioso*, como en el ejemplo de esta sesión. Sus asociaciones no son estereotipadas, sino propias y tienen la función de relacionar conceptos o imágenes y desencadenar el mecanismo de la memoria.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
25'07''	A5	estive na cama <i>adormilado</i> por un <i>rato</i> /
25'10''	P Ar	por um <i>rato</i> ?   o que é um <i>rato</i> ?   que é um <i>rato</i> ?   <i>rato</i> é um animal!   <i>Mickey Mouse</i> é um <i>rato</i> ...

Los requerimientos están encaminados a que se sigan sus instrucciones, en lo que pone mucho énfasis. En esta parte, la historia es una cosa cambiante que se convierte en una serie posibilidades.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
27'38''	P Ar	vamos ver \   comparem / comparem com-com seu colega /   se vocês têm o número certo ...   se vocês conseguiram eh:: /   colocar na ordem certa a história \

Y sobre todo emplea la interrogación en diversas variedades con la intención de dirigir el rumbo de la actividad, sobre todo intenta antes de cuestionar, apuntar hacia el problema.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
04'03''	P Ar	eh:: aparte também leu /   <i>né?</i>   leu varios artigos relacionados ...   o seu problema era o quê?
04'09''	A4	poluição \

Las modalidades elocutivas son por ejemplo:

Utiliza las declaraciones para dirigir la historia y al mismo tiempo enseñar a sus estudiantes expresiones idiomáticas. Hace todo lo posible para evitar errores léxicos y expresiones ambiguas, la definición es una de sus estrategias más eficaces en su clase.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
26'37''	P Ar	machucou o seu coração /   é assim que se diz ... ((lo escribe en la pizarra))     machucou o seu coração \
26'55''	A5	que é machucou?
26'57''	P Ar	machucou seu coração /   ficou triste ...   ((hace la seña de tocarse el corazón y pone cara afligida))

Durante el desarrollo de las actividades, a menudo hace constataciones en las que repite varias veces la expresión correcta con la intención de que sus alumnos la identifiquen y la memoricen, además de que con ello consigue precisión.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
34'02''	A3	e gostei muito dela /   eh:: depois ...
34'06''	P Ar	e / a bejei /   ((lo escribe en la pizarra)) a bejei / ou ...   bejei-a \   que seria mais correcto /   né?   bejei-a \

Por otro lado, emplea la modalidad alocutiva de la sugerencia para ampliar el vocabulario presentando una serie de opciones, que además ha escrito en la pizarra. Uno de los procedimientos que usa para lograr que la enseñanza sea clara es la simple enumeración de las partes, las cualidades o circunstancias que busca explicar.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
34'40''	P Ar	vamos tentar utilizar /   mais palavras /   depois   depois disso   e aí   então   logo   mas   posteriormente   após /   após alguma coisa /   após disso ...   certo?

Manifiesta su acuerdo con la palabra *certo*, y cuando se trata apreciaciones a menudo expresa el desacuerdo de manera cortés<sup>59</sup> y atenuada.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
--------	-----------	------------

<sup>59</sup> La cortesía es un elemento básico para mantener un orden social y es además requisito indispensable para la cooperación humana y para el éxito o el fracaso de la comunicación (Calsamiglia y Tusón, 1999: 157).

04'00''	P Ar	porque isso:: /   fica um pouco:: /   chato ...   eu acho \
---------	------	---

En muy pocas ocasiones el profesor o los alumnos emplean modalidades delocutivas. Por ejemplo cuando el profesor justifica una afirmación de la cual no está seguro.

Tiempo	Particip.	Segmento 10
36'53''	P Ar	que-que coisa se diz sobre os sonâmbulos?   que não devemos acordar \   por quê?   porque é perigoso ...   né?   se diz que pode morrer /   se nós acordarmos um sonâmbulo /   quando ele está fazendo as coisas /   DIZEM:: /   que o sonâmbulo pode morrer ...   não sei \

El profesor dispone con pocas interrupciones, por lo que él es prácticamente es el único que desarrolla modalidades alocutivas como propuestas, interrogaciones y elocutivas como requerimientos, acuerdos, desacuerdos, etc. Sus estrategias son repetidas y consensuadas y así más efectivas en cuanto a decodificación y desciframiento. Mientras que las modalidades de los estudiantes son básicamente elocutivas: el acuerdo, la declaración y las manifestaciones de saber o de ignorancia.

#### 7.2.5.5.- Síntesis de la segunda sesión

La narración es el tema de esta sesión. Primero con la intención de contar un suceso y segundo con el propósito de hacer secuencias sintácticamente correctas. Intenta que los estudiantes aprendan a reflejar en palabras aquello que cuentan unas imágenes. No es solamente el recuento de una fiesta o de un episodio de sonambulismo con sus partes trágicas y cómicas; la sesión de narraciones exige una relectura, pues dentro de la sencillez de la historia se encuentra el concebir, hilar y construir con los elementos lingüísticos necesarios para toda narración. Pretende que se haga una rememoración sistemática donde pretende que las historias se presenten como un ciclo recordativo nivelando las etapas trágicas con el contraelemento de situaciones cómicas. Pone de relieve los mecanismos del tiempo y de cómo se debe describir bajo la influencia de la experiencia personal haciendo efecto de realidad, pero a la vez ficticia. Finalmente, aborda temas psicológicos y tramas sentimentales de manera divertida.

### **7.2.5.6.- Síntesis de la segunda sesión por temas**

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>60</sup> y de las observaciones de clase.

#### **a) Seguir un procedimiento de trabajo**

El profesor sigue su práctica cotidiana de trabajo que consiste en una conversación previa, la revisión de la tarea y una actividad. Es obvio que los alumnos conocen esta rutina y que todos saben lo que tienen que hacer. En la narración es notoria la repetición que el profesor va haciendo en cada parte que dicen los alumnos, con esta práctica demuestra que está de acuerdo; se trata de un sistema de gestión propia de él y que los alumnos reconocen. En cuanto a su rutina de trabajo, también se observa que no siempre se adhiere a ella, está sujeta naturalmente a variaciones y cambios, porque siempre hay espacio para maniobras individuales tanto de parte del profesor como de parte de los estudiantes. El profesor por su parte se mantiene en su espacio al frente del aula, visible y audible la mayor parte del tiempo. Aunque los materiales didácticos son muy variados, la regularidad en el discurso y el trabajo interactivo es una de las características habituales de la enseñanza de Armando.

#### **b) Los materiales variados**

El uso de materiales variados es otro punto que el profesor considera valioso para facilitar el aprendizaje de la lengua. Aunque el profesor no lo menciona, se infiere que considera importante la imagen, puesto que es una de las fuentes principales de la representación en la mente. En esta sesión se refieren al material de la semana anterior, que son una serie de cortometrajes que vieron y que sirvieron como base para realizar diversas actividades como escribir un resumen de alguno de ellos. Así, el mundo provee modelos que los alumnos obtienen directamente a través de la percepción. Por otro lado, tienen también que escribir un ensayo sobre el problema del transporte, para lo cual les pide lean artículos en la red para obtener una base firme. En el cuerpo de la clase utilizan fotocopias de un texto brasileño multimodal, es decir, textos con algún otro

---

<sup>60</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.

medio visual o auditivo que también le proporciona significado y que en este caso son dibujos. Con él Armando intenta, a través de la narración, hacer converger imágenes con intención e interpretación. Paralelamente a las actividades del aula van resolviendo ejercicios de gramática de un libro portugués y haciendo lecturas extras en casa de libros de literatura de los escritores Fernando Pessoa y Manuel Alegre. Con toda esta gama de medios el profesor está intentando explotar el potencial recurso de alcanzar un significado e interpretación propios, además del significado semántico de las palabras, es decir del que se describe en los diccionarios y en los libros de gramática.

### **c) Las tareas de casa**

El profesor dedica mucho tiempo a la revisión de los deberes, pues confía parte del aprendizaje de la lengua a esta actividad; presta atención personalizada a cada alumno y sus deberes. Ayuda a los alumnos, pero sin darles todos los elementos, con el propósito de que los alumnos se independicen. Proporciona instrucciones sobre el resumen que tienen que hacer sobre un cortometraje, mientras que varios alumnos van narrando algunos de éstos. También tienen que escribir un ensayo sobre el transporte, observa que varios no lo están haciendo según sus instrucciones y pide a algunos alumnos muestren y lean su trabajo para que comprendan cuál es la idea y vuelve a dar las instrucciones del trabajo. El trabajo de gramática se hace en casa independientemente de las tareas específicas que va dejando cada día. Les señala que ya debían haber acabado estos deberes, dando a entender que es un trabajo que aunque él no lo pida específicamente, lo deben hacer. Entonces conversan sobre la fecha de entrega de tareas, de los trabajos pendientes y del contrato que habían hecho. Entre otras formas de orden, utiliza el registro de la ironía graciosa para solicitar que cumplan con las tareas.

#### **c.1) Uso de internet**

En esta sesión se menciona el uso internet como algo cotidiano. Es el texto multimodal por excelencia y un medio aparte donde el contexto es el conocimiento virtual entre las personas que se comunican y que se ha sido establecido a lo largo de la conversación virtual, además de la situación en el aula que se da durante todo el semestre. En la revisión de las tareas, Armando hace referencia a la necesidad de leer artículos para tener datos suficientes para escribir el ensayo sobre el transporte en la ciudad. Se sobre

entiende que son artículos que están en la red. Por otro lado, los resúmenes que harán de cortometrajes se harán en el *blog*, o diario electrónico, pues según afirma, su uso permite que se comuniquen entre ellos y con otros compañeros de portugués. De manera es que el internet se convierte en una extensión del aula a la que los estudiantes pueden acceder siempre.

#### **d) La práctica de las cuatro habilidades**

Armando considera que se han de practicar las cuatro habilidades para que el aprendizaje de la lengua sea integral y por tanto efectivo y para ello demanda la participación cuantitativa y activa de sus alumnos. En esta sesión se observa que se ha hecho práctica oral, escrita y comprensión de lectura. Al inicio conversan libremente, recordando lo que vieron en los cortometrajes, que utiliza en esta sesión como referencia para las palabras y el mundo de habla portuguesa. Posteriormente los alumnos narran estas historias y comentan acerca del ensayo que van escribir. Pero no sólo hablan de esto, también conversan libremente sobre su vida cotidiana y otros temas. En esta sesión el profesor permite un uso de la lengua meta relativamente independiente. En el cuerpo de la clase, leen en parejas y narran una historia ficticia, al tiempo que la van escribiendo la van poniendo en orden. Presta especial interés en la construcción de las historias, pues dice que la producción escrita es una habilidad más difícil de manejar. Comparan las historias que han escrito y reconstruyen oralmente la historia completa. El profesor trabaja la historia como un proceso circular en donde distingue que el texto está compuesto por partes articuladas con relaciones recíprocas que conforman el todo. Mientras que los detalles juegan un papel secundario frente a la trama, que sigue una línea temporal que va del presente al pasado y vuelve al presente. Todo esto lo logra combinando las diferentes destrezas, además de la observación y la lógica.

#### **e) La solución de problemas**

El profesor en las entrevistas hace énfasis en la solución de problemas de diversa índole como una parte importante que se debe tomar en cuenta en el momento de enseñar. En esta sesión dedica una parte de su tiempo a solucionar problemas en los trabajos que le presentan. Por ejemplo, al revisar las tareas, supone que ya han hecho un boceto del



ensayo que van escribir sobre el transporte. Pide a otro alumno muestre su trabajo como modelo para que vean cuál es la idea y vuelve a dar detalladamente las instrucciones del trabajo. Por otro lado, hace que una estudiante lea su trabajo como una muestra de lo que el profesor espera de ellos y así se cerciora de que ha quedado claro. Aunque nunca lo menciona en sus entrevistas, el profesor emplea buena parte sus clases en dar y aclarar instrucciones. Emplea bastantes segmentos del tiempo en discurso externo, es decir, el que se emplea para dar organizar y explicar. Las instrucciones detalladas para realizar actividades y tareas son elementos fundamentales en la enseñanza de Armando, que además funcionan para unificar y encaminar el trabajo de sus estudiantes. Así, se percibe que tiene un interés especial en la organización y clasificación de sus actividades de clase y sus tareas. De hecho, se observa que la clasificación para Armando es, en muchos niveles, un instrumento de trabajo que sirve para hacer eficiente su enseñanza. La utiliza de manera natural tanto para las actividades, como para los elementos lingüísticos con los que trabaja. Se percibe esta relación en su interés por la memorización; así, si se recuerda la clasificación, tal vez la cosa no surja en la imaginación, pero en cambio se puede construir a través de esas u otras piezas de la clasificación. Es decir, que el profesor se interesa tanto por el conocimiento, como por el proceso de construcción del conocimiento.

#### **f) La corrección**

En el cuerpo de la clase los alumnos tienen la instrucción trabajar en pares y mientras lo hacen, el profesor va aclarando instrucciones y ayudando con la historia. Es un ejercicio para practicar los tiempos verbales narrativos, los conectores y marcadores de discurso. Los estudiantes trabajan en pares, Armando se aproxima ellos y rectifica la pronunciación. Al final pide que trabajen en grupo y recuenten la historia entre todos. Mientras lo hacen, Arturo corrige y va escribiendo conectores en la pizarra. Finalmente les proporciona una lista de conectores y otra de verbos empleando en sus explicaciones los conceptos más elementales de la gramática. El profesor demuestra reconocer que el estudio de palabras en listas tiene la ventaja de que se pueden aprender más palabras en poco tiempo; pero también que tiene la desventaja de que se pueden olvidar fácilmente, por lo que trata de que los usen en el contexto de la historia. En la siguiente parte que es otra historia, sigue el mismo procedimiento. Se sienta familiarmente con ellos, corrige algunas expresiones que no son coloquiales. Proporciona parte del vocabulario con la

intención de que hagan una narración correcta y completa. En esta sesión corrige concienzudamente la fonética y tiene un registro de sonidos explícito para respuestas correctas y otro para incorrectas.

#### **g) La enseñanza específica para lenguas próximas**

El profesor afirma que la enseñanza de las lenguas próximas requiere de atención especial en ciertos aspectos. Así, en esta sesión cuando pide que recuenten la historia, Arturo corrige y va escribiendo conectores y verbos. Armando va de par en par ayudando y diferenciando algunos elementos que son coloquiales de los que se usan más en lenguaje escrito. A menudo hace uso de recursos expresivos de gestualidad y actuación. Es partidario de los esquemas y las claves, así, escribe en la pizarra sustantivos, conectores y verbos en columnas para diferenciar unos de otros. Dice que la gramática entre lenguas es muy similar, que sólo cambia la nomenclatura y de esa similitud se vale en su enseñanza. No mira la lengua portuguesa en términos de más o menos difícil, sino como algo muy cercano, pero al fin diferente. Especifica géneros de adjetivos y explica la diferencia el uso de algunas palabras. Finalmente, cuando acaban les da la recomendación de utilizar más vocabulario con la intención de que amplíen su léxico. Pone especial interés en el uso correcto de un vocabulario variado y le interesa mucho que los alumnos pronuncien correctamente. Les especifica el uso de términos problemáticos por su similitud con el castellano. Para la comprensión y adquisición del vocabulario emplea la definición oral, la referencia del país y los sinónimos para esclarecer el significado. Entre las definiciones que usa se distinguen las clasificatorias como el origen o función de las palabras, analógicas como la comparación, metafóricas con ejemplos figurados y las paráfrasis que enumeran características relevantes.

#### **h) La enseñanza de gramática**

En esta sesión hay también práctica gramatical; pide que recuenten la historia y hace énfasis en el uso correcto de diversos conectores. Para la enseñanza de este punto emplea una secuencia previa que es simplemente la enumeración oral de ellos. El calentamiento es la explicación donde utiliza parte de su tiempo explicitando la relación entre palabras, la coherencia y cohesión de un pasaje. El cuerpo sería poner en práctica estos conectores dentro de un texto y un contexto y el cierre sería, a manera de

recapitulación, la reconstrucción de la historia entre todos. Los verbos en pretérito son también el interés del profesor en esta sesión, poniendo especial énfasis en el uso correcto de ellos. Estos dos temas toman el papel principal en esta sesión, más que la situación en concreto de la historia que juega un papel de base, pero finalmente de importancia secundaria. Hace uso de una organización de los elementos gramaticales entre objetiva y pragmática de gran utilidad para efectos de la enseñanza-aprendizaje. No hay ambigüedad, sus conceptos gramaticales son claros y concisos, mientras que su léxico en general es variado.

### **i) Su papel como profesor de lenguas**

En esta sesión el profesor se presenta en un rol directivo. Prácticamente toda la sesión se mantiene al frente del aula y visible al grupo. Él es quien dispone y da indicaciones detalladas para realizar los trabajos e insiste meticulosamente en que todo se haga según sus instrucciones y para ello planea cuidadosamente sus clases. Se siente responsable del aprendizaje de los estudiantes por lo que es muy explícito en cuanto a las intenciones de sus actividades. Así, trabaja con la creación controlada de relatos. Se muestra a gusto y seguro en su papel, pero también afirma que quizás no seguirá como profesor de portugués; aunque está seguro que seguirá siguiendo profesor de lenguas extranjeras. Tiene un papel preponderante al frente de la clase y su voz siempre se escucha en volumen un poco más alto que los estudiantes y con una cierta regularidad en su tono que lo hacen la voz principal en el aula. Mientras que los estudiantes hablan en volumen más bajo.

### **j) La diversión en el aula**

En la fase previa al ejercicio, el profesor hace una introducción que se presta a bromear y que revela el tipo de ejercicio que se realizará. Ya en el cuerpo de la clase se trata narrar una historia en parejas. Es relato divertido sobre dos personas que van a una fiesta, donde una se embriaga y se cuenta la serie de acontecimientos trágicos y cómicos que le suceden. La siguiente historia que tienen que contar es también divertida; trata sobre de dos amigos que comparten piso, uno es sonámbulo y durante el sueño hace cosas muy cómicas como beberse una botella de salsa de tomate. Ambas historias tienen una función lúdica, además de didáctica. Por otro lado, la manera de manejar la

narración tiene mucho del estilo cotilleo, es decir, que el relato basa parte de su contenido y disposición en la apreciación personal del narrador respecto de la situación y los participantes. Aunque algunos alumnos no siempre logran este punto, en varios casos se quedan en la simple relación de eventos, sin la emoción propia del chisme. El profesor afirma que considera la diversión en el aula como estimulante para el aprendizaje y parte de su modo particular de entender la enseñanza eficaz. Su manera de dar órdenes a menudo es indirecta, haciendo comentarios irónicos, pero divertidos, que no llegan a incomodar a los estudiantes. De hecho, el profesor con sus alumnos es cortés y permite las bromas incluso hacia él, aunque es firme en su autoridad.

#### **k) La lengua y la cultura de grupos de habla portuguesa**

Aunque el profesor en la segunda entrevista se ha colocado en el grupo de los hablantes de la variante dialectal de Brasil, los materiales que usa son de dos países, Portugal y Brasil. Las historias son de un libro brasileño, mientras que los cortometrajes y los ejercicios gramaticales son portugueses. De esta manera aunque se sitúa en una variante, se muestra flexible y no descarta el uso de la otra. Se observa que tiene una visión integral de la lengua y las culturas que se incluyen ella. Mira la lengua desde varias dimensiones: como parte de una interacción social, como elemento indispensable para crear un texto coherente y apropiado, y como representante de pensamientos diversos.

## **7.2.6.- Tercera sesión profesor Armando, 22 de abril de 2008**

### **7.2.6.1.- Contexto de la tercera sesión de Armando**

Se trata de un segundo nivel vespertino. Se realizó su aula habitual y continuando las actividades usuales. El objetivo de esta sesión era reforzar dos puntos gramaticales los números y los plurales, especialmente los plurales irregulares a través de una práctica oral. En esta sesión el profesor hizo una conversación libre, previa al cuerpo de la clase. Después llevó a cabo un juego, organizó a los estudiantes sentados en círculo y comenzó la actividad mostrando unas cartas con unos dibujos. Con cada una Armando preguntaba la palabra y si no la sabían él la pronunciaba cuidadosamente, al terminar les repartió seis cartas a cada estudiantes y les pidió que formaran parejas de números. En caso de no tener ninguna par, lo tenían que buscar con el compañero. Hace una demostración e inician el juego. Al término de la primera vuelta como no consiguieron hacer pares, el profesor decidió que tomaran dos cartas en vez de una del compañero. Comienzan a hacer pares, pero hay pocas coincidencias. Por otro lado, si no dicen bien el número y el objeto en plural se quedan con sus cartas. Como de nuevo no consiguen hacer pares, a la siguiente vuelta les dijo que tomaran tres cartas para activar el juego. Posteriormente Armando mostró las cartas y los alumnos tenían que decir las, pero en plural. A continuación les dio dos fotocopias con ejercicios de plurales que los estudiantes hicieron por escrito y que corrigieron en parejas. Al final el profesor cierra la clase recogiendo deberes de casa y explicando algunas dudas a algunos alumnos que se acercaron a él.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) Conversación de calentamiento para esperar a los estudiantes.
- b) Revisión de la tarea pendiente.
- c) Revisión de vocabulario como preámbulo al juego.
- d) Juego de cartas con números y plurales.
- e) Ejercicio escrito de plurales.
- f) Revisión en parejas del ejercicio.
- g) Cierre de clase recibiendo tareas y aclarando dudas.

Esta clase de 58'54'' minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, el día 22 de abril de 2008. Es un grupo de segundo nivel con un total de once alumnos el día de la grabación. Siete mujeres y cuatro hombres, con edades aproximadas entre 20 a 30 años.

A1 Julieta

A2 Juan

A3 Elisa

A4 Homero

A5 Martha

A6 Pedro

A7 Paty

A8 Ana

A9 Flor

A10 Arturo

A11 Elena

P Ar Profesor Armando

O Observadora

#### 7.2.6.2.- Cuadro esquemático de la tercera sesión de Armando

Unidad didáctica: juego de plurales.

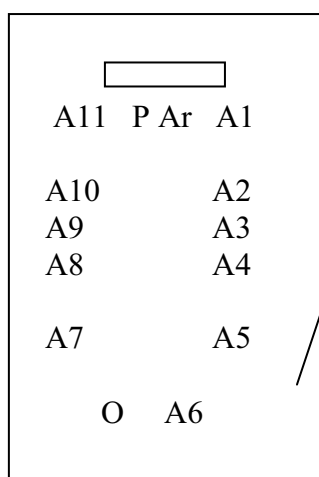
Fecha: 22 abril de 2008

Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
00'01'' - 05'20''	Uno	Apertura. Producción oral libre.	Conversación como calentamiento previo a la clase y para esperar al	Profesor y 6 alumnos A2, A7, A8, A9, A10 y A11.	Ninguno

			resto de estudiantes.		
05'21'' 14'08''	- Dos	Producción oral, vocabulario y sustantivos.	Práctica de vocabulario.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 y A11.	Tarjetas con dibujos pertenecientes al departamento.
14'09'' 17'35''	- Tres	Producción oral, vocabulario, números y plurales.	Instrucciones para el juego y una demostración.	Profesor.	Tarjetas con dibujos pertenecientes al departamento.
17'36'' 33'14''	- Cuatro	Producción oral, vocabulario números y plurales.	Juego de cartas en parejas y en grupo.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 y A11.	Tarjetas con dibujos pertenecientes al departamento.
33'15'' 41'49''	- Cinco	Producción oral. Vocabulario números y plurales.	Juego de cartas.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 y A11	Tarjetas con dibujos pertenecientes al departamento.
41'50'' 48'33''	- Seis	Producción escrita. Gramática y plurales.	Ejercicio escrito.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 y A11.	Dos fotocopias de un libro de gramática portugués proporcionadas

					por el profesor.
48'34'' 56'45''	- Siete	Producción escrita. Gramática, plurales.	Revisión del ejercicio escrito en parejas.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 y A11.	Dos fotocopias de un libro de gramática portugués proporcionadas por el profesor.
56'46'' 58'54''	- Ocho	Cierre de clase. Aclaración de dudas.	Borra la pizarra y junta sus cosas. Recibe tareas y aclara algunas dudas.	Profesor y A11, A5, A4, A10.	Tareas hechas por los alumnos.

### 7.2.6.3.- Distribución espacial



### 7.2.6.4.- Análisis de la tercera sesión

Unidad didáctica: práctica oral de números y plurales



Fecha: 22 abril de 2008

El objetivo de esta sesión era recordar y consolidar los números y los sustantivos plurales; en especial los casos de plurales irregulares como los de palabras con terminaciones en *m, ão, al, el il, ol, ul*, etc. Tanto en forma oral, a través de un juego de cartas, como escrita con un ejercicio de un libro de gramática.

La primera parte es conversación libre previa a la clase, donde el profesor se interesa por sus alumnos y por las causas de sus inasistencias. Esta actividad la refirió en su primera entrevista como lo primero que hace al llegar al aula, *voy platicando un poquito con los que van llegando, sobre qué es lo que han hecho, qué hicieron el día anterior*. La conversación es la forma más elemental y práctica más frecuente del discurso. Su propósito es para que los estudiantes se expresen en la lengua meta, tomen confianza y al mismo tiempo aprovecha estas conversaciones informales para presionarlos para que asistan.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'27''	P Ar	milagre /   que aparece por aqui /
00'28''	AA	((risas))
00'29''	A2	não \ eu vim
00'34''	P Ar	com que milagre!   você vem-você vem de vez em quando ...
00'38''	A2	não \
00'42''	P Ar	não?   quantas vezes você veio na semana passada?    quantas vezes você veio?
00'44''	A1	((murmullos inaudibles))
00'49''	A2	uma ... ((risas))
00'52''	P Ar	uma!   e na semana:: anterior a essa /   UMA!
01'00''	A2	não \   mais ...   dos \
01'07''	P Ar	duas! ((corrige)) olha /   ele vem muito / né?
01'08''	A2	((risas))

La siguiente parte es de práctica oral donde el profesor indaga si han visto unos cortometrajes portugueses que se mostraron en el auditorio del centro de lenguas en la

semana anterior a la observación. En esta actividad hay continuidad con la sesión 2 pues como se explicó al inicio de este inciso, se trata del mismo grupo un día después.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
02'52''	P Ar	você veio a semana toda para ver os filmes /
03'00''	A10	m:: a terça-feira não pude vir ...
03'04''	P Ar	na terça-feira não /   não vim \
03'06''	A10	não vim ...

El siguiente segmento Armando habla sobre las tareas que debían entregar. Definitivamente valora la asistencia y el trabajo de casa como contribución efectiva en el aprendizaje de la lengua meta, *que estén presentes, que hagan las tareas*. En esta tarea el profesor valora la investigación y las lecturas, no como mero resumen, sino como síntesis o reconstrucción de los objetivos de las lecturas.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
03'45''	P Ar	alguém mais tem o seu escrito sobre o:: o trabalho / o problema da Cidade do México?    não?
03'56''	A7	eu fiz isto /   mas acho que é muito pouco ...   ((risas))
03'59''	P Ar	é muito pouco ...
04'01''	A7	não sei /   não sabia \   quanto era ...
04'04''	P Ar	olha vocês não iam fazer primeiro para eu corrigir /   e depois já ...    agora como corrijo?
04'17''	A7	eu pensei que era para ontem ...   eu não ...
04'19''	P Ar	ERA para ontem sim \   mas ninguém entregou ontem ...    eu posso levar e corrigir acima /   ou como faço?
04'23''	A7	m::
04'28''	P Ar	ou você quer me mandar por e-mail?
04'30''	A7	sim / por e-mail \

A partir de este segmento comienza el cuerpo de la clase. Primero les da las instrucciones de sentarse en círculo y comienza por mostrarles unas cartas con unos pequeños dibujos de objetos, personas y animales y les va diciendo la palabra en

portugués. Como afirmó en su primera entrevista, *normalmente primero les doy como un input*. Aquí, reduce los elementos en estudio a un número manejable de casos con el fin de identificar cada una de sus particularidades. Por otro lado, aunque no se menciona directamente en las entrevistas, en las observaciones de clase se hace evidente que considera relevante la pronunciación de en el aprendizaje de la lengua meta. Como por ejemplo en este segmento donde enfatiza las sílabas, acentuación y sonidos característicos del portugués.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
05'55''	P Ar	vou mostrar algum-alguns cartões aqui com alguns desenhos ...   e vocês me dizem se conhecem as palavras /   ou não / sim?   são pequenos mas vamos ver se dá ...   ((muestra la primera carta)) o que é que é ...   isso?
06'02''	AA	massagem ...
06'05''	P Ar	mas-SA-gem \
06'07''	AA	presente ...
06'10''	P Ar	como? pre-SEN-te \
06'13''	AA	((murmullos))
06'17''	P Ar	PÊra /
06'21''	AA	((murmullos))
06'25''	P Ar	amigo /   ou melhor?
06'26''	A10	irmão ...
06'30''	P Ar	eh? irmão \   muito bem!

El juego comienza haciendo pares de cartas con los mismos números. Los estudiantes pueden eliminar cartas a condición de que hagan pares y pronuncien bien los números y las palabras en plural. Aunque es el profesor quien elige y representa lo que se va a estudiar, no es un sistema cerrado, es una selección de sustantivos y números elaborada a partir de un criterio que debe cumplir con ciertas condiciones que los convierte en base para que los estudiantes reconozcan y aprendan muchos otros elementos por sí solos. En cuanto a materiales de clase, este es un juego propio, el profesor expresa en la primera entrevista que prefiere utilizar *de todo un poco*, incluso materiales hechos por él, como en este caso.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
22'31''	P Ar	sim?     tem uma dupla?   mostre /   e fale por favor /
22'35''	A11	((muestra las dos cartas))
22'38''	P Ar	sim \
22'39''	A11	((muestra las cartas a la compañera a su izquierda))
22'41''	P Ar	como é que é?
22'43''	A11	ven ...    vinte e quatro / presentes?
22'44''	AA	((risas))
22'45''	P Ar	ahá ...
22'48''	A11	e vinte e quatro:: /     ((hace una seña con la mano al profesor))
22'55''	P Ar	vinte e quatro?
22'57''	AA	balões ...
22'58''	P Ar	balões! pois você fica /
23'00''	AA	((risas))

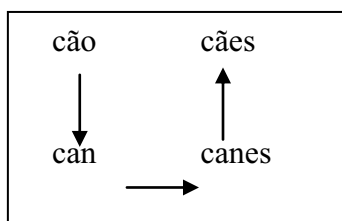
En la siguiente parte los alumnos repiten las palabras de las cartas en plural como práctica para reforzar los números y los plurales, y el profesor espera una respuesta casi automática, como señala en su primera entrevista, *casi que irnos al método de estímulo-respuesta*. La percepción de las imágenes y el sonido repetido estimulan la memoria y la sistematización que es básicamente lo que el profesor espera de este ejercicio.

Tiempo	Particip.	Segmento 5
38'18''	P Ar	dezesseis?   ((muestra una carta la grupo))
38'20''	AA	espanhóis ...
38'23''	P Ar	espanhóis \   ((muestra otra carta))
38'26''	AA	seis <i>alemãos</i> ...
38'28''	P Ar	COMO?
38'31''	AA	[ <i>alemãos</i> ...   ]
38'31''	AA	[ <i>alemais</i> ...   ]
38'31''	A5	[ <i>alemães</i> ...   ]
38'33''	P Ar	<i>alemãos</i> ?
38'34''	P Ar	<i>alemães</i> !

La siguiente parte del ejercicio de plurales es escrita e individual. El profesor se sienta informalmente sobre el escritorio y los observa. La corrección se hace posteriormente en parejas y el profesor no interviene más que para aclaraciones como la siguiente, en la que hace una demostración gráfica en la pizarra de cómo hacer plurales de palabras con terminación *ão* utilizando el castellano como base. Así lo expresó en su primera entrevista, *pero no se paran a pensar que en español son las mismas reglas*.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
51'58''	P Ar	qual é o plural de <i>cão</i> ?
52'00''	AA	<i>cães</i> ?
52'01''	P Ar	CÃES!   ((se dirige a la pizarra y comienza a escribir un ejemplo)) lembram que quando não sabemos um plural dessas palavras-das palavras terminadas em <i>ÃO</i> ...    vamos imaginar a palavra em espanhol / eh?   <i>CAN</i> \   <i>un can</i> \   como é o plural de <i>can</i> em espanhol?
52'18	AA	<i>canes</i> ...
52'20'	P Ar	<i>canes</i> /   tiramos o "n" e fica /
52'24''	AA	<i>cães</i>
52'28''	P Ar	<i>cães</i> ...   plural de <i>cão</i> / <i>cães</i> \   não é?
52'30	AA	XX ((murmullos))
52'34''	P Ar	{quando não sabemos o plural de uma palavra terminada em "ão" /   passamos para o espanhol /   (AC) } e assim é mais fácil \

A continuación se muestra la explicación gráfica en la pizarra con la cual Armando intenta facilitar los plurales y que se memoricen la mecánica. Considera el castellano como un consistente apoyo para aprender portugués y en su primera entrevista narra en primera persona, *ya ven, es una forma de darse cuenta de que no es tan difícil*. Armando fija con precisión los objetivos, facilita la información adecuadamente seleccionada y sitúa los contenidos con un procedimiento sencillo.



**a) Las tomas de palabra y los modos de transición**

El profesor dirige la clase la mayor parte del tiempo. En la parte de apertura Armando se sienta sobre su escritorio y habla de forma coloquial con sus estudiantes. Se dirige a ellos para enterarse de sus actividades, pregunta qué han hecho y por qué no han asistido a clase.

Se dirige a ellos con la mirada lo cual revela la relación de poder frente a los alumnos y va preguntando a algunos, –los que considera que han faltado mucho–, si han venido la semana pasada y cuántos días, mientras algunos ríen. Tiene como fin un consenso emocional, es una manera de presionarlos para que asistan. El profesor considera que para el buen aprendizaje es necesaria la presencia en clase y lo expresa indirectamente en la primera entrevista al referirse a buenos alumnos como aquellos que están *atentos siguiendo la clase y haciendo las tareas*. La toma de palabra es de heteroselección, es decir que el profesor va dando la pauta sobre quién va a hablar y sobre qué. Casi no se escuchan ensolapamientos y hay continuidad en el tema que elige el profesor.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'42	P Ar	não?   quantas vezes você veio na semana passada?
00'44''	A1	((murmullos inaudibles))
00'47''	P Ar	E? quantas vezes você veio?     UMA! /
00'52''	A1	((risas))

En la primera parte del ejercicio que conforma el cuerpo de la clase, la toma de palabra es de autoselección. El profesor muestra una tarjeta con un dibujo y un número, y espera que algún estudiante responda. En esta práctica, el profesor da pistas y espera que los alumnos piensen y encuentren la respuesta, pues no considera efectivo dar él directamente la respuesta. Se dirige a ellos con la mirada; como están sentados en círculo, dirige la mirada rápidamente a cada uno para ver si alguno quiere o puede

responder. En general, los que saben la respuesta, responden en coro. Los estudiantes siguen la dinámica y el ritmo marcados por Armando. La acentuación, el tono y la pausa en la última palabra marcan dónde los estudiantes deben intervenir y responder. El profesor pronuncia las palabras de una manera determinada y esta forma reiterativa se fija en la memoria de los estudiantes como una rutina a la que se apela esperando una respuesta. Conoce y utiliza una amplia gama de valores expresivos a través de la sonoridad en la interacción comunicativa con sus estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
08'27''	P Ar	((mostrando una carta)) não ...   ele é O?
08'31''	AA	pai ...
08'32''	P Ar	((mostrando otra carta)) onde se guarda o vinho /     é o mesmo nome que em espanhol /   [barril \   ]
08'44'	AA	[barril \   ]

Al comenzar el juego, el profesor hace una demostración para que los estudiantes entiendan bien su juego y da la explicación de las reglas varias veces. Valoriza la diversión en el aula como parte del importante del aprendizaje, que la clase sea, *como un juego*. La palabra principal la lleva él y sus alumnos siguen sus instrucciones, participan y responden por turno. Controla las respuestas y su duración, intercala algún comentario y en ocasiones fuerza alguna respuesta, como en este caso, con la intención de llevar un ritmo ágil y mantener el interés.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
17'36''	P Ar	bom \   vou começar eu /    ((mira sus cartas)) eu não posso fazer nenhuma dupla /   assim que /   ((se dirige a la alumna a su derecha)) pode pegar uma ...     não! primeiro vamos ver se vocês têm alguma dupla ...
17'44''	AA	não \
17'45''	P Ar	nenhuma?
17'47''	AA	não \
17'48''	P Ar	só o número que é importante / eh?

En la parte siguiente, la participación va de acuerdo a como están sentados en el círculo. Comienza por el alumno a la derecha del profesor y así sucesivamente. Hay heteroselección y continuidad en el tema que es el juego de hacer cartas pares.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
18'27''	A4	não \
18'28''	P Ar	não?   então deixe a sua colega pegar uma ...   ((la señala con la mano))
18'35''	A3	((mira sus cartas y niega con la cabeza)) não \
18'37''	P Ar	vamos assim ((señala con la mano))

Pese a sus esfuerzos el juego se vuelve monótono y reconoce el momento oportuno para cambiar la dinámica. En la sección siguiente Armando trata de agilizar el juego; se sienta al frente sobre el escritorio y hace que todo el grupo participe de otra manera. Muestra una carta, da la pauta y espera que los estudiantes completen la frase. La toma de palabra es en conjunto, pues responden en coro, ningún estudiante participa de manera individual. Igualmente la entonación y el ritmo marcan la toma de turno, las secuencias tienen una cierta duración memorística y son redundantes para reactivar el conocimiento.

Tiempo	Particip.	Segmento 5
38'03''	AA	oitenta e sete:: /
38'06''	P Ar	((muestra una carta)) oitenta e sete::?
38'07''	AA	perus ...
38'08''	P Ar	oitenta e sete perus \

### **b) Comportamiento interlocutivo**

Las aportaciones del profesor son variadas, pero sobresalen las de gestión: gestión del tema, de las actividades y del contrato. La toma de palabra en esta clase se da mayormente por el orden en que están sentados. En este segmento se evidencia que considera importante el cumplimiento de tareas enviadas por internet y así lo confirma en la segunda entrevista, *que hagan las tareas que les dejo por internet*. Con la



intención de resaltar los términos del contrato de tareas, enfatiza la palabra *ontem* o ayer, significando que el tiempo se les ha acabado y que ya debían haberla entregado.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
04'45''	P Ar	Arturo?   (GP)
04'47''	A	por e-mail ...   ((en voz muy baja)) (R)
04'48	P Ar	todo mundo vai mandar por e-mail?   (DV)
04'49''	AA	((risas))
04'49''	P Ar	mas era para entregar ONTEM \    aonde está o compromisso de vocês?    hein?    vocês que colocaram as datas / não fui eu \    e agora vocês não entregam /    (GC) vamos ver ...   então como vocês andam nos plurais?    (PF) mais ou menos?   vamos ver se conhecem todas estas:::s /   não sei ...   estão muito pequenas as-os desenhos ... /   (GT) vamos sentar por favor / nestas cadeiras aqui da frente ...   depois vamos fazer um círculo ...   primeiro quero vocês digam se vocês se lembram ...   (GA)

La primera parte del cuerpo de la clase se desarrolla con preguntas y respuestas acerca de las tarjetas que lleva el profesor y que va mostrando a los alumnos y espera de ellos participación, pues según su primera entrevista considera este punto valioso para el aprendizaje de la lengua meta, *otro factor importante es la participación de los alumnos*. Para ello emplea procedimientos de estimulación como calentamientos, preguntas y juegos como este caso.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
06'40''	P Ar	((muestra una tarjeta)) é que estão muito pequenas ... vocês vão ver ...   (A)
06'43''	A1	<i>policia</i> /   (R)
06'44''	P Ar	poli?   (PC)
06'45''	AA	poli ...   (VRt)
06'47''	P Ar	policial \   policial \   (A) ((muestra otra tarjeta)) como? (PF) cami?   cami-se?   (PC)
07'03''	AA	ta ...   (R)

07'04''	P Ar	camiseta \   (A)
---------	------	------------------

En la siguiente sección, el profesor lleva a cabo una dinámica de preguntas y respuestas en la que él espera que los alumnos respondan correctamente, mientras él va rectificando sobre la marcha. En ocasiones el profesor corrige a conciencia algunas sutiles diferencias entre portugués y castellano. Dice en su primera entrevista, que se tiene observar la lengua *con una lupa, para que puedas ver las diferencias*. Aprovecha el momento oportuno para estandarizar términos proclives a la confusión con el castellano, como es el caso de los numerales.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
18'56''	A10	eu   tenho uma dupla /   (A)
18'57''	P Ar	ahá /   mas vamos ver se você consegue dizer bem ...   (VR)
19'00''	A10	((risas))
19'01''	P Ar	mostre por favor?   (P Co)
19'03''	A10	((las muestra))
19'04''	P Ar	sim?   (P Co)
19'05''	A10	trinta /   trinta?   (R)
19'06''	P Ar	como?   (DV)
19'07''	A10	trinta ...   (R)
19'08''	P Ar	trinta?   (VD)
19'10''	A10	eh ...   <i>tiburões?</i>   (P Co)
19'12	P Ar	como é? (PC)
19'19''	A10	((mira las cartas)) <i>tau-taurões?</i>   (DV)
19'16''	P Ar	NÃO!    E /   a outra é?   (VD)
19'17''	A10	ba-leias?   (DV)
19'21''	P Ar	baleias (VRt) você disse bem ...   (RV) mas como é?    trinta? trinta baleias /   trinta?   (P Co) TU-BA-RÕ-ES \   [trinta tu-ba-rõ-es \   ] (A)
19'30''	AA	[trinta tubarões ...   ] (VRt)
19'34''	P Ar	então você fica com-i   com essas cartas /   fica com elas /   você não pode desfazer delas ...   (VD)

Después, observa que el ejercicio se dificulta y se alarga, por lo que vuelve a dinámica de repetición de los números y los objetos dibujados en las cartas que va mostrando. Aunque el profesor no lo menciona en sus entrevistas, en las clases se hace obvio que considera efectiva la repetición para afianzar el vocabulario de la lengua meta. Considera que la eficacia de la enseñanza requiere de una reiteración y repiten oralmente el repertorio de combinaciones de numerales con sustantivos plurales, con la intención de sistematizarlos.

Tiempo	Particip.	Segmento 5
35'10''	AA	três peixes ...   (R)
35'11''	P Ar	três peixes \   (V Rt)

Posteriormente, para reafirmar lo aprendido, hacen un trabajo de plurales por escrito, con unas fotocopias proporcionadas por el profesor con la intención de mejorar la retención. Diversifica el trabajo con plurales, pues considera efectivo, *ponerle atención a las cuatro habilidades*. Es un ejercicio de concisión, es un esfuerzo de educación breve, pero exigente.

La corrección la hacen en parejas de alumnos, el profesor no las corrige directamente. Armando solamente va ayudando a las parejas de estudiantes; los deja trabajar, pues de acuerdo con su segunda entrevista, considera positivo que los alumnos estén *conversando entre ellos*. Con esto consigue implicar a los alumnos en las actividades y a la vez que se relacionen entre sí y mejorar *la integración en el grupo*.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
52'55''	P Ar	algum problema?    com::   com esse exercício?   não?   (PF)
52'57''	A8	não \   (R)
53'00''	P Ar	não?   (P Co)

### c) La construcción del tema

En la primera parte, en la construcción del tema los alumnos aportan la relación de sus actividades de la semana anterior, mientras el profesor los escucha con atención y los

corrige con relanzamientos para que reflexionen y en caso de no poder resolver el problema con la información que necesitan. Esta sencilla dinámica produce interacciones interesantes que dejan al profesor observar a sus alumnos y descubrir sus carencias así como sus aciertos.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
01'20''	A11	<i>menos el martes ...</i>   (REAC)
01'22''	P Ar	COMO?! que língua você está falando?   (REL)
01'28''	A11	((risas)) na quinta-feira não pude chegar ...   (REAC)
01'30''	P Ar	não ...   na quinta-feira não?   (DIR)
01'32''	A11	não ...   (REAC)
01'33''	P Ar	não?   não quê?   (REL)
01'36''	A11	pude?    (DIR)
01'38''	P Ar	não pude quê?   (REL)
01'39''	A11	não <i>pôde</i> vir?   (REL)
01'41''	P Ar	vir!     não pude vir ...   e se você não usa o verbo poder?   não?    (REL)
01'52	A11	estive?   (DIR)
01'53	P Ar	estive ...   mas você está evitando /   você está evitando /   <i>a toda costa</i> /   o verbo /   VIR \   eu quero que você use o verbo VIR ...   ((va a la pizarra y escribe el verbo)) eh!   eu já disse que são verbos irregulares /   e que dão mais problemas /   não é?   na quinta-feira ...   não?    ajudem por favor!    na quinta-feira não?   (DIR)
02'19''	AA	vim ...   (DIR)
02'21''	P Ar	vim \   isso!   vim \   ((lo escribe en la pizarra)) (REL)

En el cuerpo de la clase sigue la misma dinámica. Así, en la recapitulación del ejercicio de plurales y números todos los participantes, -alumnos y profesor- aportan la información que está en la tarjeta que muestra Armando. Este compendio es una prescripción sucinta y metódica para concretar el conocimiento; para el profesor la práctica mecanicista tiene sentido en el aspecto de memorizar.

Tiempo	Particip.	Segmento 5
--------	-----------	------------

40'40''	AA	oitenta e cinco:: /   (REAC)
40'43''	P Ar	co ...    oitenta e cinco colheres /   (DIR)
40'45''	AA	oitenta e cinco colheres ...   (REL)

Al igual que en los otros segmentos, tanto alumnos, como profesor, aportan información y construyen entre todos el conocimiento de la lengua. En el tratamiento de la ortografía, el profesor explica también información de tipo cultural, al señalar diferencias entre las variantes. Dice en su segunda entrevista, *posso indicar a los alumnos diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil*. Así establece un modelo curricular de abierto, centrado en las necesidades interculturales de la lengua y por las necesidades de sus estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
50'34''	P Ar	ah! gente /   esse-esse /   essa gramática é de um:: /   de uma gramática de Portugal \   lembrem que sempre que eu trago exercícios / de gramática para vocês /   é   de gramática /   de português de Portugal ...   por isso ator está escrito com “c” ...   ((lo escribe en la pizarra)) como se escreve no Brasil?   (DIR)
50'55''	AA	ator ...   (DIR)
50'56''	P Ar	ator \     mas há-há um:: /   há um acordo ortográfico agora /   onde os portugueses vão <i>que</i> ter que escrever essa palavra assim \   (señala la palabra ator en la pizarra)) mas vamos ver até quando vai:   surtir efeito ...    (DIR)
51'15''	O	É mesmo? (REAC)
51'16''	P Ar	eh?   (NP)
51'17''	O	É mesmo?   aceitaram?   m::?     incrível!   (REAC)

#### **d) Modalidades enunciativas y organización del discurso**

La proporción en la comunicación de los interlocutores en esta clase es desigual; pero determinada por la posición funcional de los participantes, que en este caso es la escuela, el profesor y sus alumnos. El profesor Armando es el encargado de iniciar, dirigir y concluir la interacción. Esto significa que los turnos del profesor son más

largos y los turnos de los alumnos son más cortos y sujetos a interrupciones por parte del profesor para correcciones, comentarios y observaciones. El intercambio responde básicamente a la estructura pregunta-respuesta; preguntas que demandan en general respuestas cerradas, breves y concisas, incluso por momentos los acorrala con ellas. En el desarrollo de esta sesión se observan muchas modalidades alocutivas y elocutivas.

En el segmento previo al cuerpo de la clase, la mayoría de las intervenciones del profesor son alocutivas y están encaminadas a verificar si los estudiantes han cumplido con las asistencias y las actividades y tareas propuestas la semana anterior. El profesor considera relevante el cumplimiento para que el aprendizaje sea efectivo y así lo expresa en la segunda entrevista, *que vengan, que estén presentes, que hagan las tareas, que hagan las tareas que les dejo por internet*. En esta sección las preguntas son directas y personalizadas. Estas comunicaciones en este contexto tienen un significado de socialización, el de generar confianza y por otra parte de expectativas por parte del profesor.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
05'50'	P Ar	you veio a semana toda?
05'52''	A11	vim sim ...
05'54''	P Ar	vim sim \   muito bem!

Los requerimientos están enfocados al cumplimiento de los deberes de casa. Hace peticiones, pero no es tajante, negocia con los estudiantes. En esta modalidad su tono de voz tiene una función muy expresiva que sirve para establecer un compromiso.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
04'04''	P Ar	mas vocês não iam fazer primeiro /   para eu corrigir?   e depois já:: ...    agora eu como corrijo?
04'17''	A5	eu pensei que era-era para:: /   ontem? então::
04'19''	P Ar	ERA para ontem!   sim \   mas ninguém entregou ontem ...

En el cuerpo de la clase, la mayor parte de las modalidades enunciativas son de interrogación; o sea que el profesor pregunta los plurales y los alumnos han de

responder de manera concisa. Las preguntas en este caso no son personalizadas, sino que Armando hace las preguntas al grupo en general. Estas solicitudes tienen como propósito ayudar a los alumnos a producir en la lengua meta, e incluyen diversas operaciones como responder, repetir, rehacer y corregir.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
07'58''	P Ar	como?   cami::?
07'59''	A1	sinha?   ((risas))
08'01''	P Ar	ca-mi-   se::?
08'02''	A7	ta ...
08'03	P Ar	ta ...
08'04''	AA	((risas))

También se registran también muchas aportaciones de tipo autorización o desautorización, lo que evidencia que Armando considera arbitrar como parte esencial de su trabajo como docente. Durante el juego repite en varias diversas ocasiones las instrucciones y aprueba o desaprueba constantemente las acciones de los estudiantes según el caso.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
27'39''	P Ar	não! mas você tem que pegar três /     mostre! mostre!

Se observan modalidades elocutivas son por ejemplo la constatación del vocabulario durante el desarrollo del juego. En este caso, la repetición del enunciado significa que está de acuerdo con lo dicho.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
24'56''	A10	vinte leões ...   ((en voz muy baja))
24'58''	P Ar	vinte leões /   muito bem \   e agora?

En la primera entrevista habla del uso del español como una forma efectiva de explicar ciertas cosas *yo utilizo y creo que es algo que se le ha negado su valor en la clase*, y así lo evidencia en el siguiente fragmento. En el caso de desacuerdo con la forma, el

profesor lo manifiesta de forma categórica. Mientras que los estudiantes expresan su duda o ignorancia respondiendo con entonación interrogativa.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
55'29''	P Ar	como você escreveu o plural de avião?
55'30''	A6	aviones?   ((en voz muy baja))
55'31''	P Ar	NÃO! vamos fazer /   vamos fazer ah   um passe mágico para o espanhol ...   sim?   ((le señala con la mano que pase a la pizarra))

Hay pocas intervenciones delocutivas, pero llega a atribuir algunas diferencias al libro de gramática. Se interesa en el tema y afirma en la segunda entrevista *no conozco bien la variante portuguesa, pero sé algunas particularidades*.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
50'34''	P Ar	ah! gente /   esse-esse /   essa gramática é de um:: /   de uma gramática de Portugal \

O a los acuerdos ortográficos entre dos de los países hablantes de portugués, Portugal y Brasil, asegurando así el uso convencional de la lengua. A este respecto considera importante, *indicar a los alumnos diferencias*.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
50'56''	P Ar	mas há-há um:: /   há um acordo ortográfico agora /   onde os portugueses vão <i>que</i> ter que escrever essa palavra assim \   (señala la palabra ator en la pizarra))

El profesor dispone de turnos más largos y con pocas interrupciones, por lo que él desarrolla más modalidades alocutivas como interrogaciones, requerimientos, interpelaciones, autorizaciones y desautorizaciones. La constatación juega un papel muy importante en esta sesión. Una de sus estrategias es la repetición, con el fin de hacer el aprendizaje del vocabulario más efectivo y lograr la memorización. Las modalidades de los estudiantes son básicamente respuestas: manifestaciones de saber, o de ignorancia y en el caso de los deberes, de promesa.



### **7.2.6.5.- Síntesis de la tercera sesión**

En esta sesión el objetivo es el aprendizaje de léxico, el profesor fija su atención en primer lugar en la corrección de las palabras y en segundo en la pronunciación. Dada su experiencia como profesor, se apoya en sus experiencias en diversos países y en varias lenguas para aplicar diversas estrategias de enseñanza. Armando mayormente facilita la claridad, el orden y la precisión. Mira la corrección desde varios puntos de vista, como una exigencia lingüística que tiene su fundamento en la academia de la lengua, pero que además es instrumento de uso común en varios países y que es ante todo patrimonio de una colectividad. Otro de sus recursos en esta sesión son las imágenes que favorecen la interpretación y mejoran la asociación de palabras con sus posibles significados. También emplea la repetición con la intención de consolidar el conocimiento. Ante todo es una cuestión de técnicas de memorización más que de reflexión, pero también proporciona claves a los estudiantes para que puedan construir autónomamente el conocimiento. Todo esto lo realiza escrupulosamente, bajo efecto de su experiencia con lenguas extranjeras, tanto como alumno y como profesor. Armando está consciente que se encuentra entre un multitud de influencias de la educación tradicional y de las modernas tecnologías de comunicación, en todo caso se siente y se comporta como un profesor multicultural, cuyos estudios y experiencias le brindan la apertura y el apoyo necesario para utilizar una y otra proyección por igual, coherentemente y sin llegar a ser contradictorio.

### **7.2.6.6.- Síntesis de la tercera sesión por temas**

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>61</sup> y de las observaciones de clase.

#### **a) Seguir un procedimiento de trabajo**

El profesor sigue una agenda personal de trabajo que especifica el orden de las actividades, aunque éstas no están fijadas estrictamente. Al inicio tiene una

---

<sup>61</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.

conversación libre en la que el profesor hace preguntas. Recibe deberes y también los anima a enviarlos por correo electrónico. Más adelante, en el cuerpo de la clase, organizados en círculo, estudian léxico. Su voz destaca de la de sus estudiantes y es visible y audible la mayor parte del tiempo. Es interesante su participación en esta secuencia, donde además de dar instrucciones y hacer un modelo de prueba del ejercicio, funciona como la voz en *off* de las películas que va narrando y explicando la situación, pero sin participar directamente. Sin embargo, como el juego no se ajusta a sus expectativas hace arreglos subsecuentes para alcanzar sus objetivos, por lo que emplea partes intercaladas de la clase en discurso externo para organizar y dar instrucciones; pero la mayor parte del tiempo lo utiliza en discurso interno, es decir, en el uso de la lengua meta. Tras de esto, trabaja con un ejercicio escrito del mismo tema, que se revisa entre alumnos. Armando sólo observa la actividad, confía en los conocimientos adquiridos y en la memoria de los estudiantes durante la clase; delega responsabilidades y sólo ofrece asistencia en caso de ser necesario y con esto cierra. El profesor está muy pendiente en sus clases de la comprensión de la lengua meta por parte de sus alumnos y en esta emplea un procedimiento de descomposición de las unidades más largas en unidades más pequeñas para llegar a la comprensión, como en esta sesión donde el caso son los sustantivos plurales.

## **b) Los materiales variados**

El profesor le da mucha importancia a los materiales; afirma que usa de todo un poco y así se confirma en esta sesión. En el segmento previo a la clase hablan de unos cortometrajes que han visto la semana anterior proporcionados por el Instituto Camões<sup>62</sup> de la lengua portuguesa con lo que pretende que los estudiantes lleguen a identificarse con la lengua meta. Después utiliza unas cartas procedentes del banco de materiales del centro, SRAV<sup>63</sup>, que forman parte del acervo que han preparado él y otros profesores. En la última parte de la clase utiliza fotocopias de un ejercicio de plurales que son de un libro de gramática de Portugal. Aunque manifiesta que no se puede confiar únicamente en las publicaciones comerciales, los utiliza pues es lo que tienen disponible; pero como no los considera suficientemente eficaces, los complementa con otros materiales de

---

<sup>62</sup> Instituto Camões da Língua Portuguesa, entidad oficial del gobierno de Portugal que se dedica a la enseñanza y difusión de la lengua ([www.instituto-camoes.pt](http://www.instituto-camoes.pt)).

<sup>63</sup> Del banco de materiales del mismo Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

diversas fuentes y no parece tener problemas respecto al acceso a ellos. Es hábil para adecuar y combinar los distintos tipos de materiales, de distintas procedencias y variantes dialectales a sus objetivos. Sobre todo, mira los materiales como un apoyo que vincula la lengua a los estudiantes favoreciendo también la percepción social y cultural.

### **c) Uso de internet**

En esta sesión se habla de las tareas que tienen que enviar por internet y de la necesidad de leer algunos artículos. Armando ya había mencionado que en ocasiones les deja que investiguen alguna cosa para que así ellos tomen parte activa en el aprendizaje. A su modo de ver encuentra que con la lectura el alumno se familiariza con el tema y está en disposición de encontrar información. Con estas lecturas de investigación pretende proporcionar información nueva, introducir ideas relevantes, ayudarlos a entender otros puntos de vista, tener actualidad, autenticidad y variedad para hacer interesante el aprendizaje. El rol del profesor en esta actividad es importante en la dirección, pero secundario en la práctica, puesto que el estudiante elige qué lee, cuando y cómo lo hace. Así, con los trabajos con las nuevas tecnologías Armando pretende básicamente fomentar la autonomía.

### **d) La práctica de las cuatro habilidades**

Armando afirma que hay que poner atención a las cuatro habilidades, aunque deberían de tener más peso las habilidades de producción oral y de comprensión auditiva en los niveles iniciales y así lo hace en esta clase de segundo semestre. Primero hace una práctica oral con sustantivos plurales y números en la que ocupa la mayor parte del tiempo y donde pretende que aprendan los patrones de uso y sus excepciones. Por último, enlaza un ejercicio escrito para afianzar el conocimiento previo. El papel del hábito en la enseñanza de Armando es relevante, según se observa en esta sesión, considera que cuando una destreza se repite, se convierte en automaticidad, pues se lleva cabo sin una guía consciente, dándose así una asimilación efectiva de la lengua meta. Se observa que el uso de la lengua meta en esta sesión es dependiente del profesor. Por otro lado, el profesor demanda la participación activa y cuantitativa de sus estudiantes.

### **e) La solución de problemas**

Los problemas que se le presentan a Armando en esta sesión son por ejemplo, el desconocimiento del vocabulario. La presentación, repetición, la división por sílabas, el énfasis en la acentuación forman parte de su repertorio de soluciones a la hora adquirir léxico. Es probable que juzgue que la frecuencia de uso de una palabra también está vinculada con la facilidad o rapidez con que se recuerda. Se advierte que enseña vocabulario en redes interrelacionadas ya sea por campo de estudio, o bien por formas, sonidos, longitud, etc. En algunas ocasiones deja las frases sin terminar con el fin de que ellos lo hagan y pide a los demás alumnos que ayuden y al fin él mismo responde. En cuanto al cumplimiento de los deberes de casa pregunta individualmente, reclama el incumplimiento y les recuerda el contrato que ellos mismos pusieron para terminación y fechas de entrega. Dice que en ocasiones tiene que resolver problemas sobre la marcha; así en el desarrollo de la clase advierte que el juego es difícil de terminar y primero resuelve que en cada vuelta los alumnos tomen más cartas, más adelante decide que es mejor que se muestren las cartas y por último, como advierte que los chicos se cansan del juego, decide terminar. Poco antes de acabar decide y expresa en voz alta que tendrá que hacer más pares de cartas para hacer el juego más viable, reconociendo con esta acción la ineficacia de la actividad.

### **f) La corrección**

En cuanto este tema, Armando expresa que su acción depende mucho del error que el alumno esté haciendo. En esta sesión las correcciones se hacen con repeticiones, insistiendo con énfasis o dividiendo en sílabas el elemento problemático. Tal como había mencionado, los detiene en el momento mismo en que cometen un error para rectificar. Armando enfoca su atención principalmente en las propiedades internas de la lengua y en cómo es formalmente codificada. En este aspecto, hace sus correcciones más como breves afirmaciones que como instrucción detallada. La pronunciación es otro punto importante para Armando, pues mira la lengua portuguesa como pariente de la castellana, pero con otra pronunciación y lo evidencia en esta sesión. Se esmera en que los estudiantes reconozcan los sonidos del portugués a través de la repetición, la acentuación y la separación por sílabas. En esta clase el léxico utilizado por el profesor fue menos variado debido a que estuvo restringido por el juego y por el tema. A menudo

utiliza la estrategia de reciclar, o sea, de reactivar regularmente el vocabulario antes de que se olvide, de manera cuidadosamente espaciada para que no interfiera con el nuevo vocabulario. Armando en sus correcciones es breve, evita la ambigüedad y es ordenado. Su voz, entonación y énfasis son elementos importantes en el momento de corregir y sus gestos faciales y pausas también forman parte explicativa en su enseñanza.

#### **g) La enseñanza específica para lenguas próximas**

El profesor afirma que se apoya en el conocimiento previo que los alumnos tienen del castellano para enseñar algunos puntos, y así lo demuestra en esta sesión donde estudian números y plurales irregulares. Cuando los estudiantes comienzan a mostrar problemas con los plurales de los sustantivos terminados en *ño*, para rectificar proporciona un ejemplo donde gráficamente, con flechas, explica los cambios estructurales en las palabras partiendo del castellano. Para reforzar demanda a los alumnos hacer otros ejemplos siguiendo su modelo. En otro momento muestra una carta, primero da pistas y luego les recuerda que es la misma palabra en castellano. Así, la inferencia es una estrategia que dirige parte del aprendizaje y comprensión de la lengua meta en esta sesión. Como no hay relación directa entre las entidades y las palabras, el estudiante tiene que identificar el elemento a través de referencias que el profesor construye hábilmente con referentes de atributos. El aparente discontinuo orden sintáctico y semántico de las palabras con las que juegan tiene, sin embargo, el objetivo de sistematizar gradualmente los plurales irregulares y de reciclar los números. Obviamente la mera repetición no crea estructuras lingüísticas, pero sí es crucial puesto que las refuerza. De hecho, con el juego forman un tema temporal, en parte ilusorio, cuya comprensión depende exclusivamente de la situación y contexto de esta clase en particular.

#### **h) La enseñanza de gramática**

Como se apuntó anteriormente, en esta sesión el objetivo era recordar y reforzar los números y los plurales de sustantivos y de paso aprender otros nuevos. Armando considera que en la lengua existe un juego de unidades elementales y un juego de reglas para combinarlos, manipularlos y así crear nuevas unidades. En esta ocasión se dedica más a las reglas que rigen algunos casos excepcionales, pues la mayoría son casos

de plurales que no hacen plural simplemente agregando una letra “s”. Reconoce el valor pedagógico del juego, pues aunque aparentemente es una actividad de esparcimiento, en el fondo es una práctica gramatical a la que dedica casi todo el tiempo de la sesión. El profesor cuestionaba insistentemente a los alumnos y ellos coreaban; así, se advierte que considera la repetición como crucial en el desarrollo de la competencia lingüística. Como ya se mencionó, para los plurales el profesor puso especial atención en los casos irregulares y todo esto lo va escribiendo en la pizarra para reforzar el aprendizaje. La pronunciación, la imagen y el significado más los esquemas y las palabras escritas en la pizarra constituyen un proceso multidimensional de enseñanza. La clave para encontrar el sentido a estas palabras aparentemente desligadas está en la conexión entre la lengua meta, las representaciones y el contexto en que se dan. El contexto es además de una situación física o concreta en la que se da el discurso, es una representación abstracta construida a propósito y con un fin por el profesor.

### **i) Su papel como profesor de lenguas**

Armando ve su papel como profesor como primordial para la adquisición efectiva de la lengua. En esta sesión el profesor se comporta como el conductor de la clase; decide la toma de palabra, proporciona el material, da instrucciones, desarrolla la actividad y cierra cuando lo considera pertinente. Durante la actividad, por momentos el profesor comparte espacio de acción con sus estudiantes, pero dura poco tiempo pues pronto regresa a su posición al frente en cuanto comienza la actividad y se mantiene visible durante toda la sesión. En la dinámica de pregunta - respuesta, las preguntas de Armando pretenden que el estudiante despliegue sus conocimientos sobre la lengua, pero siguiendo una rutina particular que no es convencional, sino una inventada e impuesta por él, puesto que son palabras y números sin ninguna relación de composición entre sí. Se muestra contento y seguro de sí mismo, aunque un poco desilusionado por el lento desarrollo del juego que tenía previsto. Ya había señalado que está sujeto a prueba - error, y que el éxito de una clase es impredecible, ya que a veces ha preparado alguna actividad para los alumnos que piensa tendrá éxito, pero que finalmente a nadie le agrada. Sin embargo, en esta sesión mostró gran habilidad de adecuación y fue capaz de rescatar el juego y alcanzar sus objetivos. Con todo esto demuestra que piensa sus clases y su enseñanza en función de sus estudiantes.

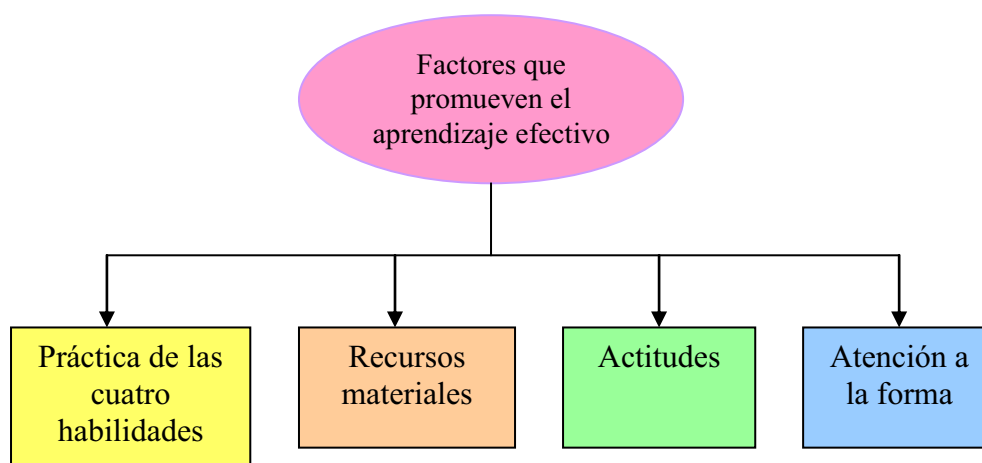
## **j) La diversión en el aula**

El profesor menciona que una clase buena es cuando además de aprender se divierten. De hecho, Armando se ve así mismo como un profesor divertido. Sin renunciar al componente del juego, Armando pretende de manera consciente y planificada enseñar determinados contenidos. En esta sesión se observa una secuencia de actividades didácticamente planificada que incluye: preparación para el juego, organización, simulación, partida, valoración de resultados y recapitulación. La intención del juego de cartas es afianzar plurales y números, pero además entretenerse. Se advierte que debido al lento desarrollo de la actividad los alumnos comienzan a perder interés, pero el profesor bromea con ellos un poco y los hace reír para mantener el ánimo. El ambiente es cordial y los trata con cortesía pero con firmeza; mientras que los estudiantes lo tratan con deferencia moderada. Emplea los comentarios irónicos para presionar a sus estudiantes a cumplir con sus deberes, pero sin llegar a incomodarlos, pues son más bien graciosos y se ríen. Mientras que durante el juego los errores provocan humor involuntario.

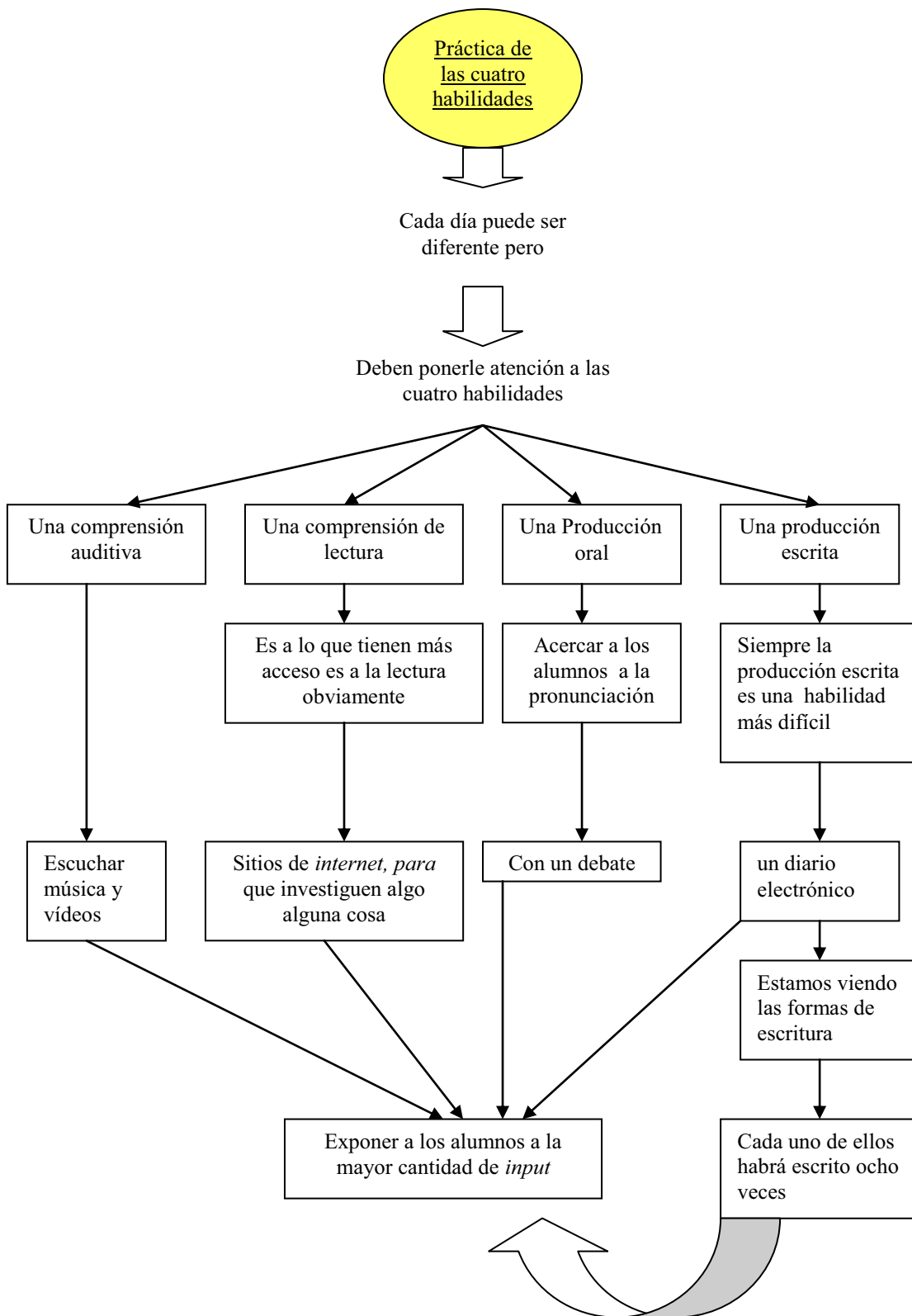
## **k) La lengua y la cultura de grupos de habla portuguesa**

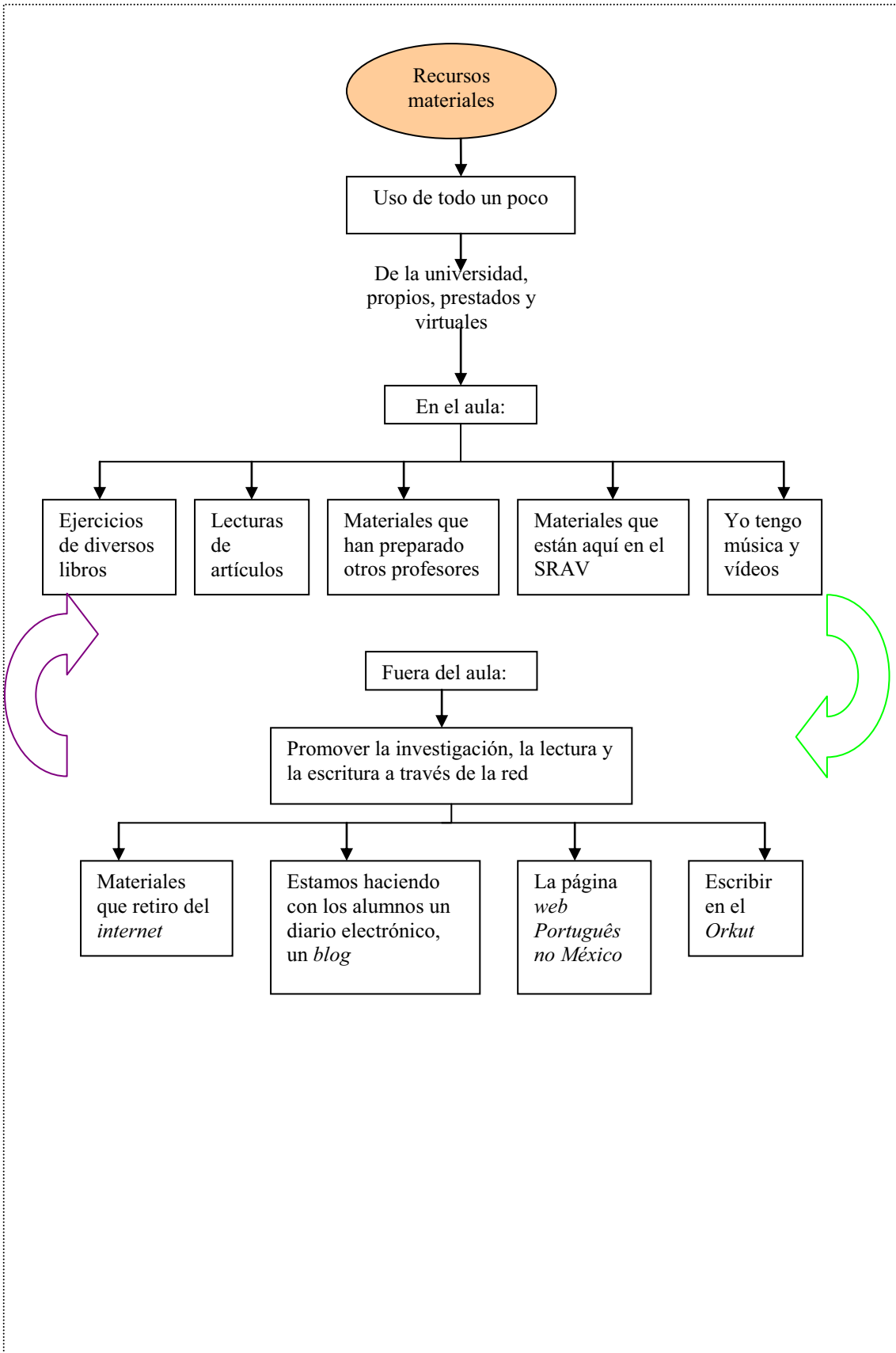
En esta sesión el profesor no hace referencias culturales. Solamente cuando surge una duda por una palabra que se escribe distinto comenta que los ejercicios de gramática son de un libro de gramática de Portugal. Usa la variante brasileña y un lenguaje natural, sin distorsiones. Su discurso es claro, ordenado para lograr la comprensión y no proporciona más información de lo necesario. En general en su clase se preocupa por que los materiales sean adecuados al nivel de lengua del grupo y a su bagaje cultural. Además, la lengua presentada en esta sesión es estándar con poca presencia de variedades dialectales salvo en la pronunciación. Tampoco se escuchan expresiones regionales y sólo emplea unas pocas expresiones de la jerga brasileña general. Cierta ambigüedad en el discurso que se escuchó a la hora de describir sus actividades en las entrevistas desaparece cuando habla con sus estudiantes.

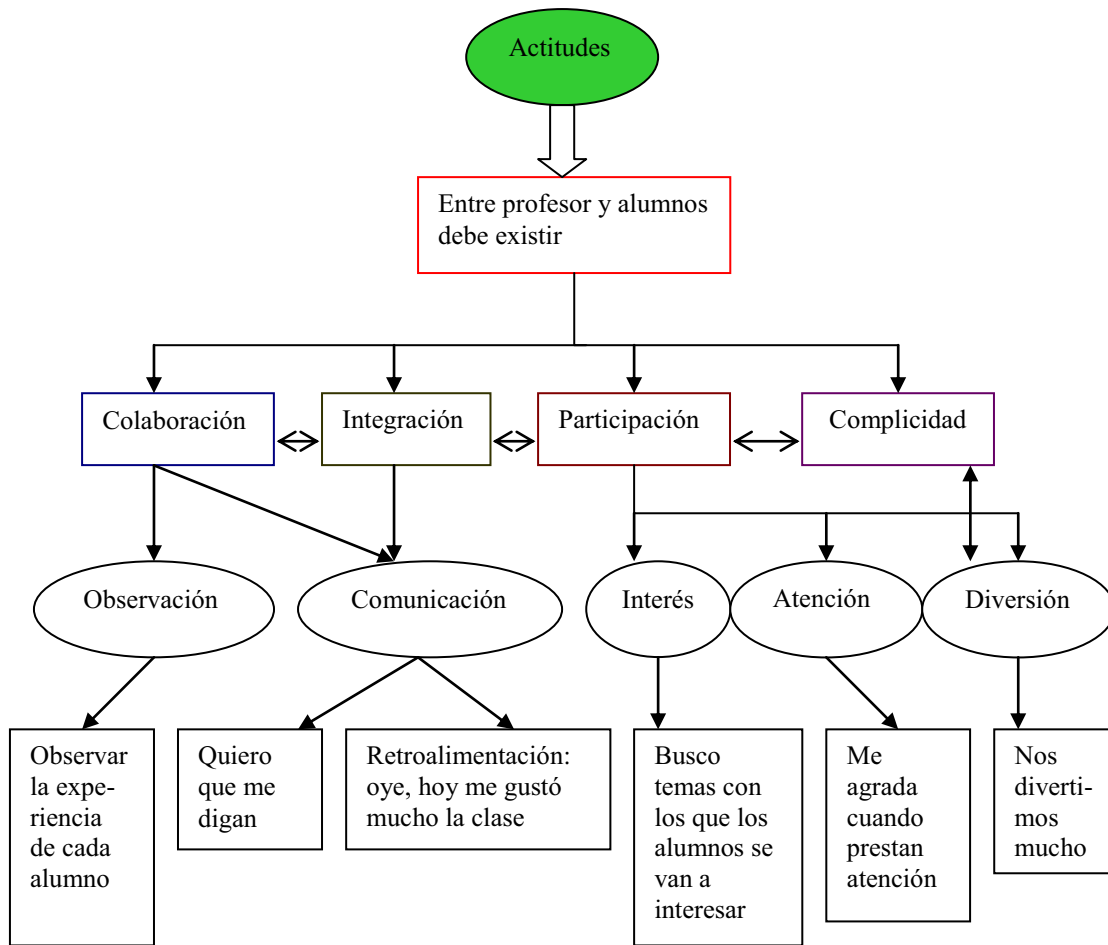
7.2.7.- Mapas conceptuales, profesor Armando

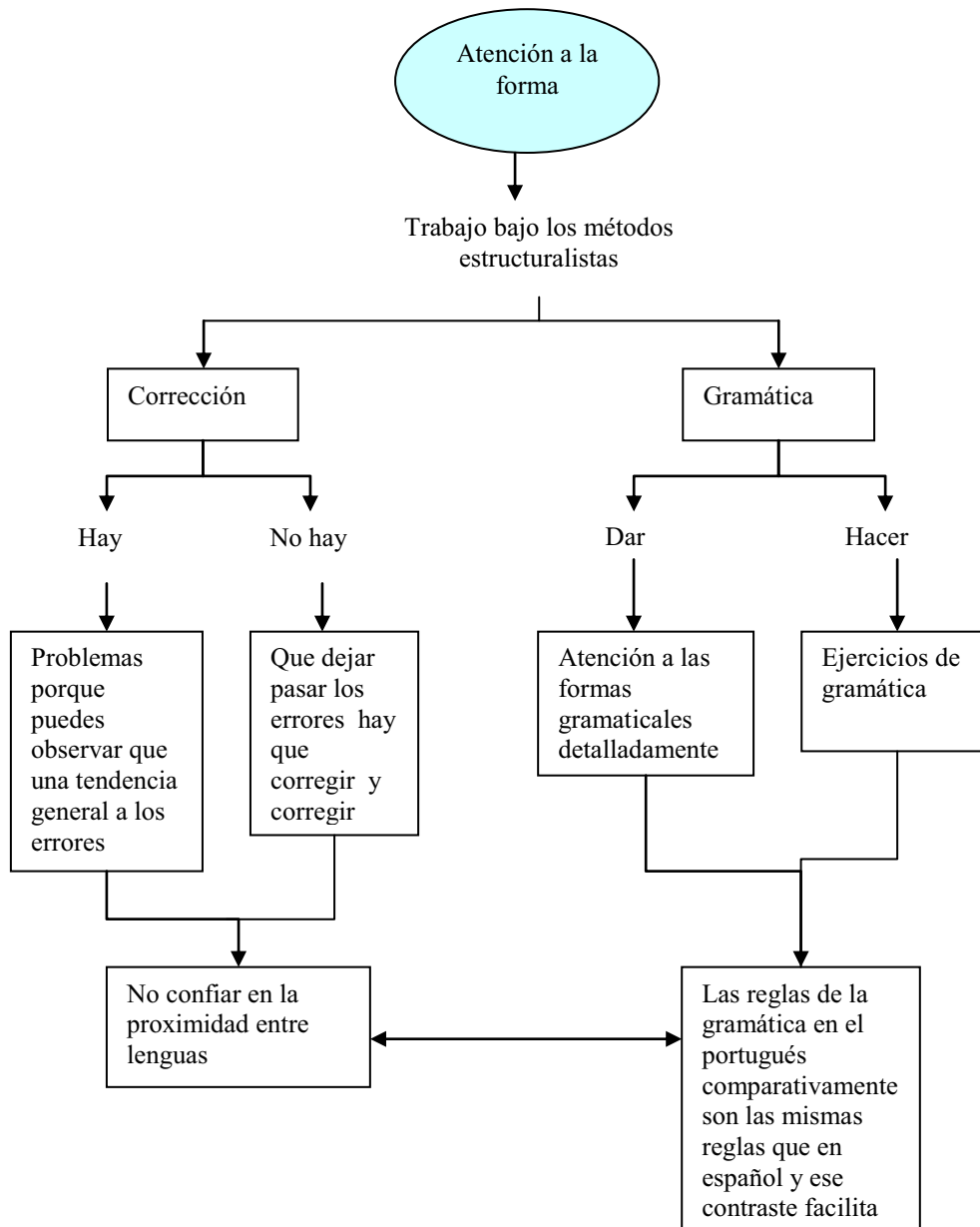


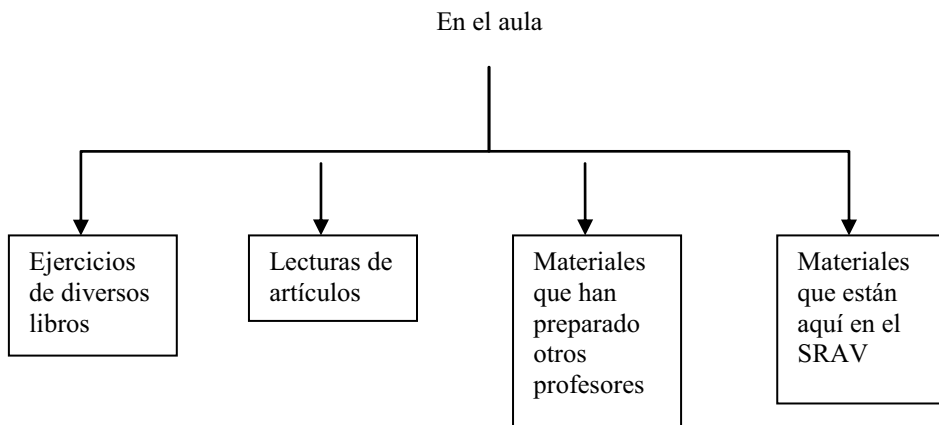
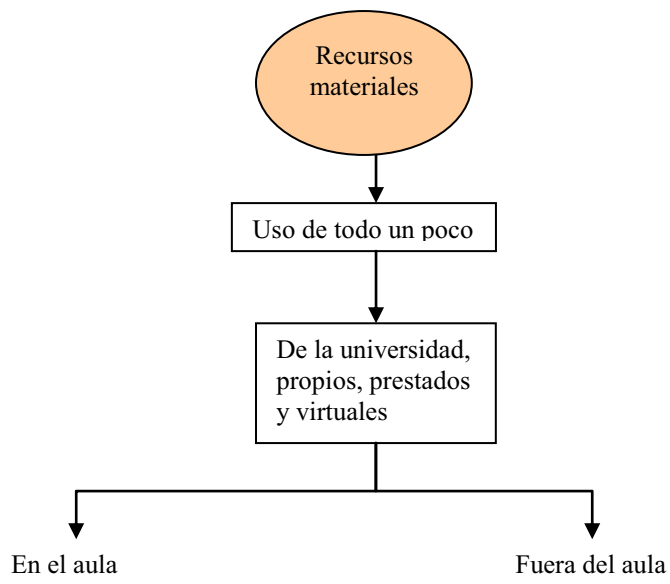


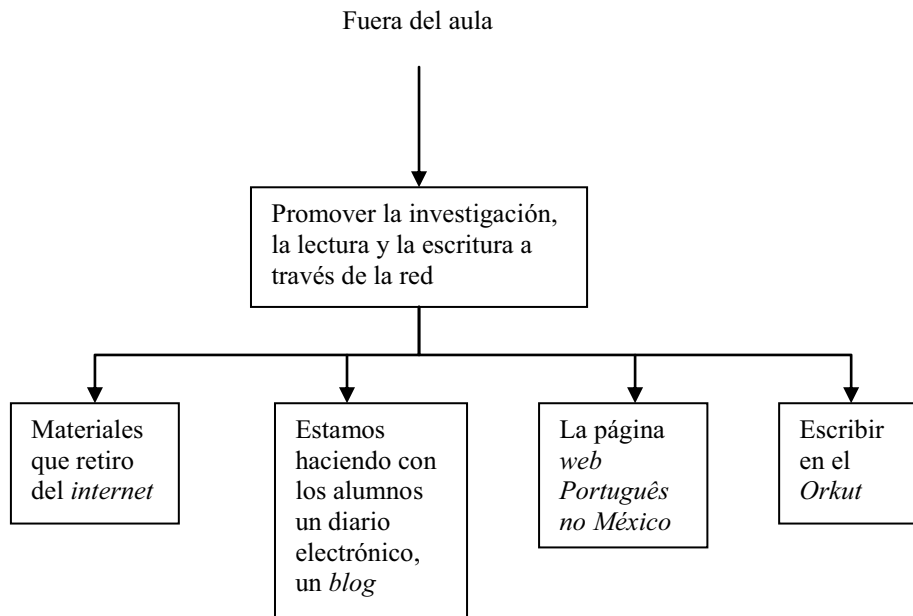












### 7.3.- Análisis, profesor Luis

#### 7.3.1.- Análisis de secuencias

##### 7.3.1.1.- Primera entrevista

###### a) Primera secuencia

En este primer segmento, los temas que trata el profesor Luis es una secuencia que responde a las tres primeras preguntas del entrevistador, sobre qué hace normalmente en el aula, con qué materiales y cómo las realiza.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	1-21 Segmento 1	
1 O	a ver ...   profesor Luis /    doce de octubre de 2005 ...    Luis ¿cómo haces normalmente tu clase ...   cómo la desarrollas? /	Se inicia la entrevista con la identificación del profesor y la fecha. A continuación se hace la pregunta introductoria.
2 P Lu	bueno   sobre todo que esté en función del objetivo /   o sea   qué voy a trabajar ese día específicamente ...   voy a presentar   eh   por primera vez un punto gramatical /   ¿voy a desarrollarlo?   o me interesa que los alumnos   lo-lo practiquen específicamente...   ¿no?    este último punto sobre todo ...   quiero me ... busco actividades que lo lleven a usar la lengua /   sea leyendo ...   o sea hablando ...   sea escribiendo ...   trato de que sean tareas lo más cercanas posibles \   a una::   a una situación real ...  concreta ...  que sea un material rico /   en términos de información ...   busco que sean   que el material base sea rico en términos de	El profesor inicia sus narraciones con el marcador de apertura <i>bueno</i> , responde haciendo énfasis en la obtención de información por parte del alumno. La frase <i>o sea</i> funciona como marcador de progresión de relato y hace preguntas en estilo directo acerca de sus actividades. Emplea dos veces la frase <i>sobre todo</i> para imprimir énfasis en lo que considera más importante. Habla del material que considera más útil, que debe ser para situaciones de la vida real y que al mismo tiempo contenga información cultural. Pero tras el

	información /   en términos ...   ah::   bueno de INFORMACIÓN que le va a ser de utilidad al alumno / y de información cultural también ... ea::	reformulador <i>bueno</i> , hace más énfasis en el punto de la información útil para el alumno en función del objetivo del día. Repite y enfatiza la palabra <i>información</i> mostrando interés en la indagación.
3 O	pero ¿qué material te gusta usar más? por ejemplo tu libro:: / [o ....]	La entrevistadora insiste en saber qué material prefiere.
4 P Lu	[no   uso diversos ]	Pero el profesor interrumpe asegurando simplemente que usa diferentes tipos de materiales.
5 O	[o de internet...]	La observadora apunta el uso de materiales de la red mundial.
6 P Lu	no   uso diversos ...   uso diversos materiales ...   internet muy poco /   digamos que soy ... este::   estoy apenas echando mano de la internet /	El interrogado responde que usa poco la red de <i>internet</i> , que está comenzando apenas a integrar ese tipo de materiales. Titubea, hace pausas y emplea las palabras <i>digamos</i> y <i>este</i> para atenuar el hecho que no hace mucho uso de la red.
7 O	[ajá sí   ]	La interlocutora asiente.
8 P Lu	[pero ] me interesan más textos /   me interesan grabaciones auténticas /   tanto de video como de audio /   y me interesa también   este   eh::   material impreso /	El profesor comienza usando el conector <i>pero</i> para llegar una conclusión. Continúa hablando de los materiales haciendo énfasis en el uso de materiales originales; y



		emplea los conectores <i>tanto de, como de e y</i> para organizar sus diferentes opciones.
9 O	ok   entonces ¿trabajas mucha comprensión de lectura?   ¿por ejemplo?	La entrevistadora afirma y pregunta si lo que más le interesa es la <i>comprensión de lectura</i> .
10 P Lu	bueno \   tanto la comprensión de lectura en el curso de comprensión de lectura ahí sí busco textos de internet /   según el área de interés de los alumnos /	El observado inicia su explicación con el marcador de apertura <i>bueno</i> , especifica que da un curso de <i>comprensión de lectura</i> en portugués y que para ello sí utiliza muchos textos de la red.
O	claro mhm ...	La interlocutora refuerza asintiendo.
12 P Lu	sobre todo para trabajar en la segunda parte del curso /   que es la lectura extensiva /    eh::   pero en los cursos de lengua /   en los cursos de cuatro habilidades /   em:: básicamente grabaciones \	El entrevistado continúa explicando su curso de comprensión de lectura. Con el conector <i>pero</i> se desvía a su otro caso, volviendo a hablar de los <i>cursos de cuatro habilidades</i> donde emplea <i>básicamente grabaciones</i> .
13 O	ah muy bien ...	La investigadora afirma y aprueba el comentario.
14 P Lu	AUTÉNTICAS   tanto video como audio ...   no sólo canciones ...   también cosas tomadas de radio ...	El profesor vuelve a insistir en la autenticidad de los materiales enfatizando la palabra. Recurre a los conectores <i>tanto y también</i> para distribuir las actividades de clase en <i>video, audio</i> y grabaciones de <i>radio</i> .

15 O	[también programas o del radio ...   ]	La observadora da algunos ejemplos para reforzar la aseveración del profesor.
16 P Lu	entrevistas /   o exposiciones sobre algún tema específico ...	El interrogado continúa dando ejemplos de las grabaciones como <i>entrevistas</i> y <i>exposiciones</i> de algún tema.
17 O	¿y según tu experiencia /   de qué manera aprenden más los alumnos?   hablando /   escribiendo /   escuchando /	La entrevistadora aborda la siguiente pregunta que se refiere a la mejor manera de enseñar una lengua extranjera.
18 P Lu	bueno   yo creo que va a depender de las habilidades ...   del propio alumno /   pero sobre todo creo que lo más importante ...   serían las dos habilidades de ...   eh::   de producción \   que hablen / y que escriban \	El interrogado comienza con el marcador <i>bueno</i> , y a continuación expresa su opinión con la frase <i>yo creo</i> . Expone que depende de las características individuales de cada alumno. Pero al final juzga que lo mejor es practicar escritura y conversación que él califica como <i>habilidades de producción</i> .
19 O	y que escriban ...	La observadora repite la última frase para indicar que escucha con atención.
20 P Lu	la lectura obviamente también \	El profesor rectifica diciendo al fin que la <i>lectura</i> también es importante, y concluye así la pregunta.

21	también también \	La interrogadora confirma repitiendo que también es importante y cierra con la entonación final la pregunta.
----	-------------------	--

**- Análisis enfocado de la primera secuencia**

En esta primera secuencia el profesor Luis habla de sus actividades de manera general. Aunque es descriptivo, no narra ninguna experiencia en particular. Inicia sus narraciones con el marcador de apertura *bueno*, en tres ocasiones para dar paso a continuación a la relación de sus actividades en el aula. La secuencia se vuelve explicativa cuando el profesor comienza a dar razones a su manera de proceder. La forma subjuntiva del verbo ser, toma especial importancia para dar equivalentes, *o sea*; para hablar de sus alternativas de trabajo, *sea leyendo, o sea hablando*; y para hablar hipotéticamente de sus materiales didácticos, *que sea un material rico*.

Así, una de las palabras valorativas más relevantes de esta secuencia es *rico*, adjetivo que emplea probablemente con sentido de fructífero para representar su material por un lado; por otro lado habla de *información* como contenido relevante en su material asociándolo a temas culturales, pero no especifica a qué se refiere cuando habla de *información útil* para el alumno. Otro elemento valorativo relacionado con el material es, *auténticas*, al que pone énfasis al hablar de las grabaciones.

La representación que tiene de trabajo efectivo en el aula es de recrear un contexto cotidiano, *trato de que sean tareas los más cercanas posibles a una a una situación real concreta*; mientras que su representación de material efectivo como prolífico en datos, *busco que sean que el material base sea rico en términos de información*. Habla de *grabaciones auténticas* para referirse al material de audio que prefiere emplear y subraya la frase, *situación real* como requisito importante a la hora de enseñar, relacionando así al material con el ambiente en el aula. Uno de los recursos discursivos de Luis es la repetición que le sirve para dar énfasis a ciertas actividades; así hace la diferencia entre dos etapas en su forma de enseñar *voy a presentarlo* o *voy a*

*desarrollarlo*. También subraya sus actividades repitiendo *sea* utilizado como reformulador explicativo *ya sea*, por ejemplo: *sea leyendo, sea escribiendo*, etc.

Aunque el profesor habla de materiales variados se infiere que lo que más utiliza son materiales de lectura, textos y en segundo lugar materiales auditivos, pero por otro lado cree que las actividades orales y de escritura pueden ser de mayor utilidad para aprender la lengua. Considera que el aprendizaje depende en gran medida del alumno, lo que parece indicar que sus clases pueden variar de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Expresa creencias respecto a que aprendizaje depende de cada alumno en particular, *yo creo que va a depender de las habilidades*. Emplea la primera persona del singular en los verbos que detallan sus actividades como: *busco, trato, uso*, etc. mientras que para los estudiantes utiliza presente de subjuntivo para marcar que son situaciones hipotéticas: *que hablen, que escriban, que lean*. Expresa sus valoraciones de ciertas actividades con el verbo *me interesa*. En suma, como punto crítica de esta secuencia, considera que los alumnos deben *trabajar* con materiales *auténticos*, o sea, no creados para la enseñanza para crear un ambiente lo más cercano a la *realidad*. Se infiere que primero lee textos y luego organiza actividades orales y escritas para que los estudiantes practiquen, aunque también da relevancia a las actividades auditivas, englobando así las cuatro destrezas principales.

### **b) Segunda secuencia**

Esta secuencia corresponde a las siguientes tres preguntas de la entrevistadora, la primera sobre su mejor experiencia docente, la segunda sobre la concientización de la lengua y la última acerca del uso de la gramática.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	22-42 Segmento 2	
22 O	oye /   ¿y qué es lo que eh::    ¿cuál es tu mejor experiencia como maestro?   ¿qué es lo que más te ha sido así de:: ...   que te emociones / que sea rico   como respuesta de	La observadora hace la siguiente pregunta con la intención de saber acerca de su mejor experiencia docente. Pide una valoración usando

	tus alumnos?	el mismo término calificativo del profesor que es <i>rico</i> .
23 P Lu	ah:: ¿que me sea rico? cuando he visto a gente /   que:: a partir del estudio de la lengua /   posteriormente /   logra usarla /   en una situación real \   es gente que está viviendo en Brasil   gente que se ha ido becada a Portugal /   gente que se han vuelto traductores /	El profesor repite parte de la pregunta para darse tiempo a pensar. No habla de su experiencia docente, sino acerca de lo que hacen los alumnos una vez que han terminado los cursos, y enumera ir a Brasil, a Portugal o hacerse <i>traductores</i> .
24 O	ah   muy bien ...	La interlocutora revalida.
25 P Lu	este   y que incluso han sido colegas míos en algunas experiencias de-de traducir para empresas / ¿no?   sobre todo ...   este traducción ...o-o-o   últimamente traducción de videos ...	El interrogado continúa con la muletilla <i>este</i> y habla de alumnos que se han convertido en traductores. Titubea varias veces y repara durante la explicación.
26 O	¿y en   y en el salón de clase /   cuál ha sido tu experiencia que te ha gustado más?	La entrevistadora insiste en hablar de su experiencia docente.
27 P Lu	sobre todo cuando hay discusión /   en torno a temas polémicos ...   y hay una riqueza discursiva ...   e-evidente \   o en los casos de los niveles iniciales /   cuando los alumnos COMIENZAN a hablar \   XX / no se sabe en qué momento empieza a ocurrir ...   ¿no? n:: pero tú notas algo ...   algo está pasando \	El observado inicia mostrando preferencias con la frase <i>sobre todo</i> . Vuelve a hablar de la comunicación en situaciones reales; como son los debates donde los alumnos se dedican a hablar de algún tema. Enfatiza la palabra comienzan al explicar el proceso. Indica que él observa cuando <i>algo</i> está sucediendo.

28 O	¿tú cuándo crees que les hace <i>click</i> la lengua? ¿al principio?   ¿al final?   ¿en los cursos intermedios?	La investigadora aborda una pregunta acerca del momento en que el alumno interioriza la lengua.
29 P Lu	al principio /   y en los intermedios \	El interrogado asevera que en los primeros niveles y en los <i>intermedios</i> .
30 O	ya al final es ya-ya nada más eh:: ...	La observadora trata de saber qué es lo que sucede en los últimos semestres.
31 P Lu	al final es más bien ya   este ...   demasiada práctica /   pero siento que al principio / y en el intermedio /   sobre todo cuando tienen que revisar ...   eh::   aspectos muy puntuales de la lengua ...	El profesor la interrumpe confirmando la idea de que <i>al final</i> de los cursos, es más la práctica que el aprendizaje de nuevos ítems lingüísticos. Emplea el conector <i>pero</i> para explicar e <i>y</i> para agregar aspectos <i>muy puntuales</i> .
32 O	[sí ya es como revisión...]	La interlocutora confirma que es una <i>revisión</i> , mientras el profesor continúa hablando.
33 P Lu	[es gramática...] o particularidades / de la lengua \   que no existen en-en el caso del español /   como son los conectores lógicos /   como es el uso de los cognados /   como es el uso de aspectos verbales   formas verbales TAN específicas como ...   el infinitivo personal /   el futuro del subjuntivo /   el pretérito más que perfecto ...   sobre todo eso	El observado habla de los objetivos gramaticales más adelantados o particulares de la lengua y enumera varios casos. Repite la palabra <i>como</i> para ejemplificar y enfatiza <i>tan</i> para resaltar los aspectos diferentes. Con la palabra <i>eso</i> resume los tiempos verbales que dan problemas.

	\	
34 O	¿entonces tú crees que la gramática es útil para aprender una lengua próxima?	Se aborda la cuestión de la gramática y de la facilidad entre lenguas próximas.
35 P Lu	es:::	El interrogado permanece pensativo tratando de encontrar los conceptos.
36 O	¿tan cercana como español portugués?	La entrevistadora insiste en la cercanía de las lenguas.
37 P Lu	es útil /   siempre y cuando sea llevada ...   este   de manera inteligente en clase / ¿no?   hay colegas que:: ((risas)) son expertos en gramática ...   pero nada más \	El profesor emplea la frase <i>siempre y cuando</i> para introducir un punto de conflicto. Opina que la gramática se ha de enseñar de <i>manera inteligente</i> . Al mismo tiempo critica la posición de otros profesores con la frase <i>hay colegas</i> , e inserta una risa en tono irónico y concluye que solamente son <i>expertos en gramática</i> .
38 O	nada más es mecánico...	La investigadora ratifica con la imagen de que es algo <i>mecánico</i> .
39 P Lu	nada más \	El interrogado corrobora repitiendo parte de la frase.
40 O	¿entons hay que contextualizar la gramática?	La observadora proporciona la condición de <i>contextualizar</i> para estudiar gramática intentando que hable más del tema.

41 P Lu	¡exactamente! sí   o sea la gramática es la materia de la-la clase ...   pero   sí   debe de ser trabajada de manera muy   muy dirigida \	El profesor confirma y conceptualiza la gramática como la <i>materia de la clase</i> . Que debe ser muy <i>dirigida</i> . La repetición del adverbio muy deja claro que debe ser controlada.
42 O	ok ...	La entrevistadora cierra la pregunta y da una breve pausa apagando la grabadora.

#### - Análisis enfocado de la segunda secuencia

En el segundo segmento, el profesor Luis describe lo que considera su mejor experiencia como profesor, pero de manera general, sin hablar de un caso específico; y la enlaza con su satisfacción cuando percibe que los alumnos han aprendido, pues comienzan a hablar. Aunque son preguntas de diferente tema, el profesor las enlaza de forma natural y coherente conformando un sólo segmento narrativo con elementos mayormente descriptivos y con puntos explicativos.

De manera general el profesor Luis relata que considera que su mejor experiencia docente consiste en ver que los estudiantes, a los que se refiere como *gente*, emplean la lengua portuguesa en la vida real enumerando las situaciones a continuación y pone énfasis en el hecho de haberse encontrado ya con alumnos en sus en ámbitos de trabajo profesional. Para ello inicia con el adverbio *cuando* para situarse en el tiempo y en espacios distintos. De manera particular en el aula afirma con la frase valorativa *sobre todo*, que su mejor experiencia es ver que los estudiantes logran *discutir* en torno a *temas polémicos*; en ese momento enlaza la experiencia al momento en que los alumnos logran concienciar la lengua y la emplean. A partir de ahí el profesor habla de la concientización de la lengua como un proceso que se da en los primeros semestres de estudio de la lengua, afirmando que se da en los últimos semestres para precisar aspectos gramaticales y léxicos, que considera puntos críticos en el aprendizaje del



portugués como lengua extranjera pero muy próxima, como son: *cognados*<sup>64</sup>, *conectores* y *subjuntivos*. Formas que califica con la frase calificativa *tan específicas*.

No tiene claro el perfil de cuándo los estudiantes se conciencian y comienzan a usar la lengua, pero sí lo advierte, *tú notas algo*, donde el pronombre *tú* tiene el sentido de yo. De ahí la entrevistadora desprende de manera natural la siguiente pregunta respecto del estudio de la gramática en aula. A esta pregunta el profesor responde de manera afirmativa, pero antepone una condición, *siempre y cuando* se haga de manera *inteligente*. Ahí el profesor incorpora una crítica diciendo que hay compañeros *expertos en gramática pero nada más*. Intercala además una risa irónica, así, todo esto lo convierte en un relato sintomático de las relaciones entre compañeros y de su clara posición respecto del uso contextualizado de la gramática. Tiene la creencia de que la gramática beneficiosa es la que está encauzada al uso, para ello emplea la frase cuantificadora *muy, muy dirigida*. Cierra el tema conceptuando la gramática como el tema de la clase y legitimando así su uso. El punto crítico de este fragmento es justamente su representación de la gramática, que sí debe utilizar, pero de manera contextualizada.

### c) Tercera secuencia

En esta parte el profesor habla respecto de su trabajo en el aula a partir de temas y materiales relacionados con la vida real de los alumnos. Articula su explicación al uso del castellano y a su experiencia como profesor no nativo de la lengua portuguesa.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	43-71 Segmento 3	
43 O	entonces la siguiente pregunta es ... ¿cómo te gusta que trabajen más tus alumnos en el salón de clase?	Tras un corto descanso la observadora reinicia la entrevista con la siguiente pregunta acerca de lo que más le agrada hacer con sus

<sup>64</sup> En el aprendizaje de una segunda lengua hay traslapes significativos entre la L1 y la L2; los cognados son automáticamente detectados y conectados mentalmente con formas nuevas; pero también aparecen palabras inventadas traslapadas llamadas por algunos especialistas como pseudocognados (Hall, 2002: 69).

		alumnos.
44 P Lu	bueno ...   con temas /   a partir de temas de interés /   a partir de material atractivo /	El profesor abre con el iniciador <i>bueno</i> , y asevera que trabaja por tópicos atrayentes y habla de <i>material atractivo</i> sin especificar a qué se refiere con ello. Repite la frase a partir para significar que su punto de flujo es el material y los temas.
45 O	ajá ...	La investigadora asiente para demostrar interés.
46 P Lu	y a partir de pensar /   en qué lo pueden vincular con su vida personal y profesional \	El interrogado con la misma frase, de nuevo enlaza el material didáctico con la <i>vida de personal y profesional</i> .
47 O	ah   o sea ponerlo en la vida real ...	La interrogadora le da la opción de categorizar lo personal y profesional.
48 P Lu	sí ...	El profesor simplemente asiente.
49 O	que no sean de esos materiales ...   que están allá ubicados ...   en-en la estratosfera ((risas))   o en Portugal /   o en alguna cosa así ...	La entrevistadora habla de ejemplos exagerados de materiales situados fuera del contexto de México, para que el profesor explique más su visión acerca de ellos.
50	no   no \	El observado concuerda negando,

P Lu		pero no explica nada más.
51 O	ok \   ¿y cómo te gusta ex-explicar diferencias?    ya ves que a veces son PE-QUEÑOS detallitos	La interlocutora inquiriere acerca de la facilidad entre lenguas próximas y las califica como diferencias pequeñas, pero acentúa su importancia al dar énfasis a esa palabra.
52 P Lu	Recurro a ejemplos de español \	El profesor se sitúa diciendo simplemente que utiliza el referente más cercano que es el castellano.
53 O	¡ah!   ahí / esa era la pregunta que me estaba faltando /   ¿recurre a la lengua materna?	La investigadora recuerda que esa era la pregunta faltante.
54 P Lu	sí ...   sobre todo en los puntos en que acabo de mencionar \   ¿no?	El observado afirma y continúa hablando del tema haciendo referencia a los elementos antes mencionados.
55 O	[ajá...]	La interlocutora afirma al mismo tiempo para demostrar interés.
56 P Lu	precisamente hoy voy a trabajar futuro de subjuntivo /   no ...   mañana ...   con gente que::   que::   no tiene   claro todavía /   fue un ejercicio /   que desarrollé en la maestría /   para gramática pedagógica \   funciona ...   eh::   es difícil /   digo no es una garantía   pero sí es difícil /   y este   creo que aquí aplico también mi experiencia como ...    como sujeto no nativo /   o sea   de qué	El profesor habla evocando un ejemplo concreto de esos días. Recuerda que está estudiando un tema gramatical y que tiene ejercicios preparados por él. Considera que ese ejercicio funciona; sin embargo, con las frases <i>digo no es garantía</i> y <i>pero sí es difícil</i> expresa sus dudas acerca

	manera yo lo interioricé /   de qué manera lo fui procesando /   AUNQUE no necesariamente / el mismo procedimiento va a servir para la XX de los alumnos ¿no?	de su efectividad. A continuación hace énfasis en su opinión de que el ser <i>no nativo</i> proporciona al profesor indicios para saber cuáles son los puntos que son más dificultosos de aprender. Emplea con énfasis el conector <i>aunque</i> para revelar una duda y una oposición; expresa que posiblemente para otros no sea efectivo y cierra con el apéndice comprobativo <i>¿no?</i>
57 O	entonces yo /   debe haber una diferencia grande en cuanto a un profesor nativo   me imagino ...	Con el continuador <i>entonces</i> la observadora expresa que hay una diferencia entre profesores nativos y no nativos.
58 P Lu	posiblemente sí \	El entrevistado coincide pero la palabra <i>posiblemente</i> demuestra que no está muy seguro.
59 O	yo me imagino también   porque yo también soy no nativa /   y yo sí sé cómo aprendí la lengua ...   y lo que me costó trabajo ((risas))	La interrogadora continúa con la suposición. Con la frase <i>yo me imagino</i> se sitúa como referencia a través de su propia experiencia del trabajo que supuso aprender la lengua.
60 P Lu	sí ...   les insisto ...   yo creo ...   apelo al español /   recurro al español /   porque eh:: yo no creo en ese mito que se oye tanto en los salones de clase /   ¿no? de que piensa en inglés /   piensa en francés /   no puede ser ...	El profesor afirma y vuelve al tema del uso de la lengua nativa para el aprendizaje de la lengua meta a través de las semejanzas. No está de acuerdo con algunos métodos de

	<p>o sea ...   estamos configurados con la computadora ya en español /   entonces nuestra estructura profunda está en español ...   si llevara cantidad de actividades /   ejercicios que los lleven a hacer transformaciones ...   que los lleven a aplicar / y establecer las correlaciones de una lengua y otra \  </p>	<p>lenguas que sugerían pensar en la lengua meta. Incluso simula otra voz en el momento de decir <i>piensa en inglés, piensa en francés</i>. Considera que <i>no puede ser</i>. Da otra opción con la frase <i>o sea</i> y con el conector <i>entonces</i> comienza una conclusión que es su propia creencia, de que si la estructura profunda ya está configurada en castellano, no será posible cambiarla. Opina que es mejor llevarles gran cantidad de actividades y ejercicios a fin de que establezcan correlaciones entre lenguas.</p>
61 O	<p>¿será porque son adultos? ¿crees que tenga algo que ver?   el hecho de que nuestros alumnos son adultos ...   ¿o trabajarías igual con enanos?    bueno   obviamente no igual pero ...  </p>	<p>La observadora hace una pregunta a partir de la suposición de quizás es <i>porque son adultos</i>, pregunta si eso afectaría o si sería igual con niños.</p>
62 P Lu	<p>ah::   lo que pasa es que   bueno no tengo la experiencia con niños \   sé que hay-hay diferencias /   ¿no? hay ventajas y desventajas ...   en uno y otro caso /   porque en el caso de adulto por ejemplo / el niño   él- él lo ha trabajado ya de manera consciente \   la lengua materna /   y al confrontarla con portugués /   eh::    él mismo recurre ...   ¿no? incluso señalaba yo la semana pasada /   tenemos problemas en español /   con la utilización del subjuntivo /   no usamos</p>	<p>El entrevistado repara con la frase, <i>lo que pasa es que</i>, y tras el reformulador <i>bueno</i>, justifica alegando que no tiene experiencia en el campo infantil; pero relata su experiencia con adultos. Opina que en ambos casos hay ventajas y desventajas. Al final, habla del caso del subjuntivo, que se utiliza incorrectamente y asegura que ni en español es posible hablar</p>

	adecuadamente el subjuntivo /	adecuadamente.
63 O	¡ni en es-pa-ñol   mucho menos en portugués! ((risas))	La entrevistadora confirma haciendo énfasis por sílabas, que ni en la propia lengua y se ríe con naturalidad.
64 P Lu	no   no ...   dicen DEBIÉRAMOS tomar otras medidas ...   no señor ...   DEBERÍAMOS tomar otras medidas \   y busco ejemplos tomados de políticos /   de comunicadores /   eh:: etcétera /   ¿no? ahorita por ejemplo eh   estaba yo con la duda y me XX buscar el diccionario /   toda la semana pasada /   TODOS los eh::    eh cua- los periodistas /   en televisión decían /   las afectaciones ...   por las lluvias ...   ¿las afectaciones? ¿o las afecciones? o sea   tengo esa duda ¿no?	El observado continúa ilustrando con un caso en castellano relacionado con una noticia reciente en los medios de comunicación, que es el caso de la diferencia entre <i>deberíamos</i> y <i>debiéramos</i> . El profesor critica y reflexiona acerca de la lengua. Ejemplifica con el caso incorrecto de la palabra <i>afectaciones</i> y cierra con un apéndice comprobativo <i>¿no?</i>
64 O	se me hace que no existe afectaciones /	Pensativa la entrevistadora concuerda con una frase de la jerga se me hace, y conjetura que la palabra <i>afectaciones</i> tal vez ni exista.
66 P Lu	o a veces son anglicismos / también ¿no?	El observado se refiere también al uso de palabras de origen inglés.
67 O	ah / puede ser ...   bien ...	La entrevistadora concuerda.
68 P Lu	tengo que buscarlo ...	El profesor concluye diciendo que lo tiene que indagar.

69 O	bien   bien que podría ser ...   ay Luis pues muchísimas gracias /   hasta luego \	La observadora concluye la entrevista dándole la razón en su reflexión, agradece y termina despidiéndose.
70 P Lu	que te sirva \	El interrogado formula un buen deseo.
71 O	¡gracias!	La entrevistadora cierra agradeciéndoselo.

#### - Análisis enfocado de la tercera secuencia

El profesor hace una descripción general de su trabajo en el aula. Su frase *a partir de* significa en este contexto *en función de* y dice trabajar con *temas de interés* y material *atractivo*, como adjetivo valorativo, pero sin especificar qué considera interesante o atractivo. Su representación de lo efectivo, de lo que se debe de estudiar en el aula son situaciones que se pueden relacionar con la vida real de los estudiantes, *en qué lo pueden vincular con su vida*, marcando dos ámbitos distintos, el *personal* y el *profesional*, por lo cual se deduce que el *material interesante*, es un material afín a los estudiantes. Para explicar particularidades de la lengua dice simplemente que recurre al castellano. Advierte que *sobre todo* en los puntos mencionados que son los del segmento anterior.

A continuación en su intervención habla de materiales desarrollados por él empleando su experiencia como profesor *no nativo* para identificar los puntos críticos de temas gramaticales particularmente dificultosos, repitiendo en varias ocasiones el adjetivo *difícil*. Por su propia experiencia se ve a sí mismo como poseedor de un conocimiento que puede ser efectivo para que los alumnos aprendan. Habla de una gramática pedagógica creada por él para este fin, pero duda y titubea demostrando no muy estar totalmente convencido de su efectividad expresando que *no es una garantía*. Esto lo atribuye a las diferencias individuales de los estudiantes más que a sus propios métodos.

Reconoce diferentes estilos cognitivos, en la manera en que una persona encuentra y procesa la información<sup>65</sup>. Se incluye en el grupo de profesores de lengua hablantes no nativos, *aplico también mi experiencia como sujeto no nativo* para crear materiales didácticos efectivos pues es la manera como él aprendió la lengua.

Vuelve al tema del uso del castellano como punto de referencia y como una forma efectiva de aprender la lengua portuguesa. Reafirma su posición con las frases *apelo al español, recurro al español*. Al mismo tiempo critica la posición de algunos profesores de lenguas extranjeras que exhortan a sus estudiantes a pensar en la lengua meta y lo califica de *mito*. Lo considera imposible y recurre a una metáfora de comparar el cerebro con un ordenador y a la cognición con una conformación electrónica, *estamos configurados con la computadora ya en español*. Sitúa como método de trabajo efectivo de aprendizaje establecer correlaciones entre ambas lenguas y habla de su experiencia como profesor de adultos, argumentando que ellos aprenden de *manera consciente*<sup>66</sup>.

Sin embargo, después se enfrasca en una reflexión personal ajena al aula, sobre el castellano y el mal uso que se hace de la lengua en los medios de comunicación en México. La abstracción sobre el uso del léxico lo conduce a cerrar el tema declarando que habría investigar la respuesta en algún diccionario. Por otro lado, en este segmento Luis centra su discurso en básicamente en el yo: para expresar sus creencias, *yo creo, apelo al español, yo no creo en ese mito*; para hablar de su propia experiencia de aprendizaje, *yo lo interioricé*; y para relatar situaciones en el aula, *señalaba yo, estaba yo*, etc.

### 7.3.1.2.- Segunda entrevista

#### d) Cuarta secuencia

---

<sup>65</sup> Los diferentes estilos cognitivos se han determinado de diversas maneras, de acuerdo a diferentes estudiosos. Cameron (1987: 133-135), considera que se determinan por la dependencia, independencia o interdependencia a la hora de procesar la información, por parte de los aprendientes.

<sup>66</sup> En este caso probablemente se refiere a la metacognición, que es el conocimiento de los procesos de la propia cognición y la regulación y monitoreo activo de estos procesos para la obtención de objetivos. Los beneficios de la enseñanza metacognitiva se basa en la habilidad de transferir la responsabilidad del monitoreo del aprendizaje del profesor a los aprendientes y en promover una auto percepción positiva e impulsar la motivación (Jamisen y Phelps, 2006: 296-297).



En esta parte Luis responde de manera general a preguntas acerca de sus buenas experiencias y del uso del castellano en el aula. Realiza un recuento de lo que es una buena clase para él, sin entrar en experiencias concretas. Hace una reflexión sobre algunos asuntos socioculturales de América Latina y el discurso nacional de algunos países como México y Brasil. Finalmente habla sobre el estudio de la gramática y el castellano de México.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	1-58 Segmento 4	
1 O	ok   treinta y uno de agosto /   segunda entrevista   profesor Luis \    Luis /   cuéntame una clase en la que te haya ido bien \ que tú te acuerdes \	Se inicia la entrevista con la identificación del profesor y la fecha. A continuación se hace la pregunta introductoria.
2 P Lu	mhm: ¿una clase en la que me haya ido bien? /    tengo dos /    una::	El profesor va pensando y respondiendo cuidadosamente por lo que hace algunas pausas.
3 O	cuando quieras si quieres lo detenemos / [si ... ]	Como la observadora lo ve dudar, le explica que se puede detener el aparato grabador si requiere de más tiempo para pensar.
4 P Lu	[no ] no   una en donde /   bueno \ más recientemente /   tenía muy cla::-ros los objetivos que quería alcanzar en la clase /   y considero que se cumplieron \    y en donde aparte / puedo tener apreciaciones sobre el trabajo de los alumnos /   en términos no sólo de rendimiento /   sino también de:: este:: /    de:: producciones más ricas ...	El profesor niega y tras el iniciador de relato <i>bueno</i> , responde de manera general y ambigua sin referirse a ninguna experiencia personal; evitando hablar de sus propias vivencias. Para él una clase exitosa, es aquella donde se cumplen los <i>objetivos</i> que él planteó y hay según sus palabras <i>producciones más ricas</i> .

5 O	mhm ...	La observadora asiente con poco convencimiento.
6 P Lu	yo me fijo mucho en producción discursiva /	El interrogado continúa explicando de manera general. Explica que se interesa por la producción oral.
7 O	((clic lingual)) así es ...	La interlocutora apoya brevemente, no lo interrumpe para cuestionarlo después.
8 P Lu	este:: ... en términos por ejemplo /   de que / haya fluidez /   que haya /   un discurso mucho más articulado /   no no de un nivel intermedio / de / sí me gusta ... no me gusta ...   sino donde los alumnos / planteen argumentos \ argumentos y los fundamenten \   este:: ...	El profesor prosigue su explicación eligiendo cuidadosamente sus palabras adecuadas. Utiliza la frase <i>por ejemplo</i> , para introducir sus preferencias. Continúa exponiendo su predilección por la producción oral, a condición de que sea fluida, articulada y argumentada.
9 O	¿qué tipo de actividad era?	La observadora insiste preguntando ya directamente acerca del tipo de actividad.
10 P Lu	era una actividad oral \   teníamos que discutir /   eh:: un documento \	El entrevistado prosigue explicando, que era un trabajo oral de discusión de un documento, queriendo decir texto, pero sin especificar el tipo de trabajo realizado.
11 O	así es ...	La observadora se limita a ratificar tratando de no presionar demasiado.

12 P Lu	un documento donde se discutía / mhm ... desde la perspectiva / de la prensa brasileña /   la relación de América Latina \	Finalmente el profesor comienza a especificar el trabajo describiendo el contenido del texto, que era un artículo sobre Latinoamérica.
13 O	ajá \	La entrevistadora ratifica para animarlo a continuar.
14 P Lu	entonces el-el / argumento del texto ... eh dice que los brasileños desconocen el contexto latinoamericano /	El entrevistado con el conector continuador <i>entonces</i> , para marcar la progresión de su relato, describe simplemente su lectura. Explica que en el artículo se critica el desconocimiento de los brasileños sobre América Latina.
15 O	[ ((risas)) ]	La observadora se ríe.
16 P Lu	[no se reconocen ] como latinoamericanos /   sino y este / y:::    había un juicio / muy interesante de parte de los alumnos ...   en cuanto a:::   en cuanto a eso / ¿no?   e incluso también el-el hecho de que /   nosotros como mexicanos ... desconocemos gran parte de otros latinoamericanos \ los tenemos ahí como bloque \   si los gringos no lo conocen /   imagínate nosotros que estamos-que estamos cerca /	El profesor encadena ahora sí hablando de manera personal de sus alumnos y de su clase. Explica que hay una falta de interés por parte de los mexicanos hacia ciertos países de Latinoamérica y critica también a los norteamericanos su falta de conocimiento. Hace varias pausas para elegir bien su vocabulario.
17 O	¡deberíamos! ...	La investigadora está de acuerdo y corrobora enfáticamente su punto de

		vista.
18 P Lu	deberíamos ¿no?   pero aún así ...   y aparecían a-argumentos muy interesantes / a partir de alumnos que ...   tienen experiencia ... que por el trabajo /   por estudios \ han viajado /   desde Cuba ...   Argentina /   Centroamérica /   y muy interesante Ce-Centroamérica no se habla /   más que cuando hay conflictos \   ¿no?   este ... conflictos n::o sociales ni siquiera /   sino desastres naturales \	El entrevistado ratifica y emplea un apéndice comprobativo ¿no? Enlaza la relación explicando que también muchos alumnos han tenido <i>experiencia</i> en otros países y que sin embargo, sólo se habla de Centroamérica cuando hay catástrofes de tipo natural.
19 O	((risas))	La observadora ríe pues sabe que es cierto.
20 P Lu	hasta ahí \	El profesor da por terminada su acotación con una frase corta.
21 O	hasta ahí \	La entrevistadora ratifica la terminación repitiendo la misma frase.
22 P Lu	y es algo muy interesante /   este /   eh:: en términos de:: /   de lo que ocurrió /   y en términos también ...   de los alumnos hablaron ((suena la campanilla del horno de microondas de la sala de profesores <sup>67</sup> )) (de) el ser mexicanos /   desde una perspectiva muy rica / muy interesante / que no tiene que ver con nada /   de:: esa televisión \ de los medios noticiosos /   lo de ser mexicano es	El interrogado explica que le pareció <i>interesante</i> la autovaloración de los alumnos y su perspectiva de lo que es ser mexicano. Vuelve a utilizar la palabra <i>rica</i> como fructífera. Al mismo tiempo critica a los medios de comunicación que interfieren en el discurso nacional apelando de

<sup>67</sup> Se conservó el registro de ruidos del entorno únicamente de los que afectaron el discurso.

	esto y esto /	manera poco auténtica a los sentimientos del pueblo.
23 O	ay / eso sí es un discurso prefabricado /	La observadora admite que existe un discurso nacional artificial que no corresponde al verdadero sentir popular y usa la palabra <i>prefabricado</i> como falso y nocivo.
24 P Lu	sí /    y sobre todo en tiempos electorales ... ¿no?    y otra / otra que me ha gustado es precisamente en donde /    eh::    surgieron temas que /   yo no preveía /   y eso está relacionado ...   con lo que yo trabajaba en la tesis \   es decir ...   cuando la clase se desvía /   y empiezan a hablar de::   cosas muy ricas /   también muy articuladas /   muy amplias ...    eh::   esas /   esas dos \ yo diría ...	El profesor habla con disgusto del discurso político en épocas de elecciones. Cambia súbitamente de tema y describe que también le agradó otra clase donde surgieron <i>temas</i> nuevos de discusión y que además la experiencia le sirvió para su trabajo de tesis. Emplea la frase <i>es decir</i> , para redefinir lo que esta explicando y hace varias pausas para pensar y elegir vocabulario.
25 O	¿qué haces?   ¿dejas correr la- [lo que ellos quieren ] ...	La observadora pregunta qué hace en esos casos.
26 P Lu	[sí / precisamente / ] puesto que la-la comunicación del aula /    responde a condiciones de producción muy específicas /   y:: a mí me permiten eso /   o sea ...   efectivamente ver ...   e-espacios en donde el alumno va a tener /   oportunidades de /   entrenar la lengua \    eh:: este:: ((suena la campanilla del horno de microondas de la sala de profesores)) un uso auténtico / de la	El profesor interrumpe para afirmar. Señala que las condiciones de cada clase son diferentes y que se tienen que aprovechar de la mejor manera. Usa la frase <i>o sea</i> para ampliar su definición y un ruido lo distrae momentáneamente.

	lengua \    en este caso ...	
27 O	auténtico ...	La entrevistadora repite significativamente la palabra <i>auténtico</i> que más le ha llamado la atención para dar pie a que el profesor la explique.
28 P Lu	dado por las condiciones /   eh:: de lo que se estaba hablando /   ¿no?   eh::     me gusta ... o-otros momentos que me han gustado ...   es cuando trabajamos específicamente algún punto de gramática \	Pero el profesor hace caso omiso de la observación y continúa su explicación, señalando que también le agrada la enseñanza de la gramática.
29 O	ajá ...	La observadora asiente para demostrar interés en este nuevo tema en la entrevista.
30 P Lu	a mí me encanta trabajar / futuro de subjuntivo \   ((ruidos de algún juguete en la sala)) y ahorita estoy en eso ...   precisamente ¿no?   ((risa))	El interrogado reconoce su gusto por los temas gramaticales. Se oyen ruidos diversos en la sala, destacándose el ruido de algún juguete. Eso lo distrae de su explicación y se ríe.
31 Voces	((risas debidas al ruido del juguete))	Aparentemente alguien tiene un juguete en la sala de profesores y está probándolo con otros profesores que se están riendo y esto desvía la atención del profesor.
32 P Lu	se da un intercambio rico de situaciones hipotéticas ¿no?   y a-acudimos a muchos	El entrevistado continúa y vuelve a utilizar la palabra <i>rico</i> para describir

	ejemplos de ...   del español /	el <i>intercambio</i> lingüístico dinámico en una clase. Explica que utiliza ejemplos del castellano.
33 O	mhm \	La observadora en las pausas asiente simplemente y lo deja continuar, intentando no interrumpir.
34 P Lu	para /    eh::   compararlo / con el uso del subjuntivo portugués \ y el problema de uso que tenemos /   no sólo aquí /   sino en España también ... ¿no?	El profesor emplea el conector <i>para</i> a fin introducir un propósito. Explica que compara el portugués con el español de México y observa que hay problemas de uso no sólo en México, sino también en España.
35 O	es que ya son formas en desuso ....	La entrevistadora recuerda que es porque hay formas que por lo menos en México, han caído en <i>desuso</i> .
36 P Lu	los tiempos hipotéticos ...	El profesor continúa brevemente, dando como ejemplo los tiempos subjuntivos.
37 O	ya no están / ((risas))	Y la entrevistadora completa la frase que había iniciado.
38 P Lu	¡no no! no hay este /   en medios de comunicación ...   si escuchas a los políticos hablando /   diciendo ...   debiéramos tomar otras medidas \    ((ruido no identificado en la sala)) ¿debiéramos? o ¿deberíamos?	El interrogado continúa su observación del mal uso que hacen de la lengua los medios de comunicación y los políticos y para ilustrar, da un ejemplo con el verbo <i>deber</i> .

39 O	¿deberíamos?	La observadora repite la palabra que considera más correcta.
40 P Lu	tiene más un sentido / no-no un componente deóntico ¿no?   entonces es rico cuando los alumnos empiezan a hablar de /   de ejemplos muy concretos ...   muy específicos \ y salen   cosas muy-muy /   chistosas incluso ¿no?	El entrevistado corrobora y utiliza el conector <i>entonces</i> para introducir una consecuencia. Explica que cuando los alumnos hablan de cosas específicas, resultan algunos ejemplos valiosos y hasta graciosos. Repite la palabra <i>muy</i> para enfatizar lo gracioso y cierra con un apéndice comprobativo ¿no?
41 O	claro ...   ¿entonces tú crees que por ejemplo trabajar contra español es efectivo?	La observadora le pregunta si cree que auxiliarse con el castellano es <i>efectivo</i> en la enseñanza.
42 P Lu	¿trabajar con el español?	El entrevistado responde reelaborando la pregunta para confirmar si está entendiendo la cuestión.
43 O	ajá \	La interlocutora simplemente asiente para confirmar.
44 P Lu	¡claro! /   sí por supuesto /   tienen que::	El profesor afirma enfáticamente y trata de explicar, pero no encuentra bien cómo ejemplificar.
45 O	¿casos comparativos?	La observadora le da el ejemplo de <i>casos comparativos</i> para ayudarlo a explicarse.



46 P Lu	sí por supuesto /   por supuesto que sí \   yo les digo   este /   apedreen a los maestros que les digan que::   ha-que piensen en inglés ...	El entrevistado confirma y lo repite para recalcar su apreciación y continúa hablando de otro aspecto. Critica a los profesores que piden a los alumnos pensar en otro idioma. Utiliza la vívida imagen de <i>apredeen a los maestros</i> para ilustrar su desacuerdo.
47 O	¡claro [claro! ]	La observadora avala con convencimiento.
48 P Lu	[que piensen ] en francés \   eso es absurdo ¿no?   o sea /   estamos configurados EN ESPAÑOL /   y en español de México ...   o sea ...	El profesor prosigue con su crítica y afirma que tenemos ya una configuración en una lengua. Enfatiza la frase <i>en español</i> para recalcar su observación.
49 O	además ¿no?	La interlocutora se limita a reforzar lo dicho por el profesor.
50 P Lu	claro / está el componente de las lenguas indígenas /   está el componente de los anglicismos /   y está el componente de los tecnicismos \ ahora también por la globalización / y-y    hasta luego ...	El interrogado agrega que el castellano de México, está influenciado por las <i>lenguas indígenas</i> , por el inglés y por el lenguaje técnico propio de la <i>globalización</i> . No termina la idea porque lo interrumpe una profesora para despedirse.
51 O	hasta luego \	La entrevistadora también despide a la persona que está saliendo de la

		sala.
52 P Lu	este y::    y-ya así es /   les explico-explico brevemente lo que es la estructura profunda ...   la estructura superficial \ SE VUELVE tema de la clase /   ¿no?	El profesor un poco distraído por la salida de la otra profesora hace una pausa, repara y luego retoma el tema explicando el desarrollo de la clase en términos de explicar la <i>estructura</i> . Subraya la frase <i>se vuelve</i> para enfatizar la el proceso de la clase.
53 O	claro ...	La entrevistadora simplemente afirma para apoyarlo y lo deja continuar.
54 P Lu	el cómo hemos adquirido la lengua materna ...   y cómo la contrastamos con otras /	El interrogado habla de la adquisición de la lengua materna como base para comparar con otras lenguas.
55 O	con otras \	La observadora repite la última frase para animarlo a explicar.
56 P Lu	los procesos que se van a llevar a cabo ... al- al /   aprender una lengua extranjera \	El profesor continúa explicando este proceso de aprendizaje.
57 O	eso es ...	La entrevistadora atestigua sólo para confirmar su atención.
58 P Lu	y la dificultad que implica /   el aprender una lengua próxima / como es el portugués /   o sea \   no es nada fácil \   ningún próximo / es:: al contrario es algún tipo de-de trabajo /	El observado afirma que cree que el aprendizaje de una lengua próxima involucra más trabajo. Emplea la frase <i>o sea</i> para extender su

	mucho más:: más rico ...   más amplio \ ¿no? 	conclusión. Vuelve a utilizar el término rico, esta vez con el sentido de una labor más completo.
--	--	---

**- Análisis enfocado de la cuarta secuencia**

Luis habla de manera general conceptuando una buena clase, como aquella en la que se alcanzan los objetivos previamente determinados. Por otro lado, señala que también espera *rendimiento* y *producciones ricas* por parte de sus estudiantes y explica que aprecia las *producciones* orales fructíferas. Describe las producciones orales valorando ante todo el contenido y la coherencia<sup>68</sup> de éstas. Expone de manera impersonal, eludiendo de esta manera la experiencia personal. Al mismo tiempo, elige con cuidado su vocabulario, cuidando mucho su imagen de profesor.

A continuación, como ejemplo, comienza ya a describir una actividad específica, pero se dedica a una reflexión personal sobre la cultura en Latinoamérica, en especial de Brasil, para después abordar la visión del mexicano acerca de otros países de América Latina. Así mismo, hace algunos juicios de valor subjetivos; como una consideración acerca del desconocimiento que existe entre países y critica el discurso acerca de lo que *ser mexicano* que se maneja en los medios de comunicación que imponen modelos ideológicos falsos. Tiene la imagen de que los mexicanos ignoran muchas cosas de Latinoamérica, *como mexicanos desconocemos*. En esta reflexión emplea dos veces pronombre *nosotros* para incluirse en la comunidad, tanto para identificarse como mexicano, como latinoamericano. El profesor demuestra que le preocupa que los estudiantes adquieran otros conocimientos además de la lengua.

Después de ese paréntesis que refleja con intensidad su preocupación por los temas socioculturales, retoma el tema la entrevista que es el trabajo en el aula. La representación que tiene del uso *auténtico* de la lengua es utilizada en discusiones o debates que surgen espontáneamente. La palabra *auténtico* la emplea como elemento

---

<sup>68</sup> La coherencia va asociada a cohesión; la primera se refiere al equilibrio entre diversos sistemas referenciales y las relaciones subyacentes, mientras que la cohesión se refiere a las relaciones superficiales (Calsmiglia y Tusón, 1999: 221).

valorativo. Reconoce cada clase y cada grupo como un entorno particular que requieren de un procedimiento determinado, *responde a condiciones de producción muy específicas*, y a partir de la frase *o sea*, añade espacios y oportunidades para practicar la lengua. El punto crítico de este segmento es el concepto de *auténtico* que tiene el profesor, que se percibe como un entorno un tanto ideal, pues es el mundo del aula, menos imprevisible y menos complejo que el de la comunicación fuera del aula.

Posteriormente habla de la enseñanza de la gramática como otro punto que le agrada y da un ejemplo el tema los tiempos subjuntivos. Mantiene la idea de que una clase provechosa es donde los alumnos proporcionan argumentos<sup>69</sup>, *es rico cuando los alumnos empiezan a hablar de ejemplos muy concretos*, y explica que toma como punto de comparación el castellano, *acudimos a muchos ejemplos del español*. A partir de ahí el profesor retoma un tema de la entrevista del año anterior y habla del mal uso que se le da a la lengua tanto en España como en México y argumenta que los medios de comunicación y los políticos hablan de manera errónea y cita un ejemplo que ya había utilizado en la primera entrevista.

Súbitamente, retoma al tema del trabajo en el aula y describe ejemplos de los alumnos que proporcionan ejemplos *concretos* y graciosos que considera provechosos. En esta secuencia Luis utiliza varias veces el pronombre personal *yo* para hablar de sus experiencias. Por ejemplo, lo utiliza para recordar sucesos en el aula, *surgieron temas que yo no preveía*; relaciona su experiencia de clase con su investigación de tesis, *con lo que yo trabajaba en la tesis*, etc. En toda esta parte el profesor demuestra valorar el trabajo oral como el más provechoso y por tanto, efectivo; y el uso del castellano como punto de comparación para la comprensión del portugués. Por otro lado, al igual que en la primera entrevista demuestra su preocupación por el uso incorrecto de la lengua, tanto en castellano, como en portugués. De nuevo expresa su desacuerdo por la idea que califica de absurda de pensar en otro idioma para aprender la lengua y emplea la metáfora *apedreen a los maestros que les digan que piensen en inglés*. Con esta imagen gráfica representa con fuerza su oposición hacia la idea y su desagrado por los profesores que pretenden que los alumnos piensen en la lengua meta. Compara la

---

<sup>69</sup> Los procedimientos argumentativos han pasado a constituir medio para obtener adhesión en mayor o menor grado. En este sentido, la argumentación clásica de la antigua Retórica apenas como persuasión fue cediendo terreno a una concepción discursiva en que la argumentación se realiza en el diálogo y aparece como opinión, negociación y juicios de valor (Mariano, 2005: 51-52).

cognición con una conformación electrónica, la considera como una estructura, *estamos configurados en español; y en español de México*, demostrando la estrecha relación que mantiene entre su lengua materna y la lengua que enseña.

Hace una valoración sobre la lengua en la que incluye lenguas indígenas, anglicismos y otros componentes que no considera extraños, sino característicos de la lengua castellana propia de México. Esto evidencia que está consciente de la situación específica de la lengua en el país, la visualiza como una combinación de diversas influencias y que además está cambiando. Después vuelve al tema del aula describiendo el desarrollo de su clase en términos de transmitir *estructuras* y enfatiza la frase *se vuelve* para destacar la secuencia de la clase. Es singular la descripción que hace de su manera de enseñar gramática, *les explico brevemente lo que es la estructura profunda, la estructura superficial*, términos que no llega a desarrollar con la entrevistadora. Expone su creencia de que el aprendizaje de lenguas extranjeras está anclado a la adquisición y uso de la lengua nativa; y supone que la contrastación entre lenguas es esencial para el aprendizaje. Por otro lado, considera que el aprendizaje de una lengua próxima implica más atención y más trabajo reflexivo. Luis en esta parte tiene una manera particular de pintar su entorno; entre descripciones y reflexiones personales, sin entrar nunca en cuestiones demasiado particulares sobre su manera de actuar en el aula, pero si muy consciente de la realidad social y su relación con la lengua.

**e) Quinta secuencia**

En este segmento Luis habla brevemente de malas experiencias en el aula, que él entendió en principio como situaciones ajenas a la clase. Posteriormente a petición de la entrevistadora ya habla de lo que conceptúa como un problema didáctico y lo describe muy escuetamente.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	59-70 Segmento 5	
59 O	claro \   bueno \   ahora / ¿te acuerdas de algún problema que hayas tenido?   ¿en clase? ¿qué tipo de problema?	La observadora cambia de tema y con el iniciado bueno, aborda la siguiente pregunta acerca de

		problemas en el aula.
60 P Lu	ehm::	El profesor se queda pensando y no responde.
61 O	por ejemplo /   pues no sé algún alumno que tuvo dificultades / específicas \   algún grupo que no te respondiera:: /	La entrevistadora le da algunos ejemplos para estimularlo.
62 P Lu	bueno / los problemas inherentes a /   cualquier situación de trabajo \   por ejemplo que /   en periodos de exámenes /   cuando no duermen bien ...   cuando no comen bien ...   de repente en la mañana algún alumno-alumna /   una alumna creo que fue /   se me desmayó \	Sin embargo, el profesor no habla directamente de los problemas de aprendizaje en el aula. Con el iniciador <i>bueno</i> , relata problemas de otro tipo. Recurre a la frase <i>por ejemplo</i> para ilustrar situaciones como la falta de sueño, la mala alimentación.
63 O	¡aay!	La interlocutora hace una expresión de susto.
64 P Lu	entonces /   este /   esos sí son problemas inherentes / también al-a cualquier trabajo ¿no?   entonces buscas opciones para resolverlos / o sea /   por lo menos de enterarme eh \ ¿dónde está el teléfono de emergencia más rápido? y ...   delegar funciones / ¿no?   este ¿quién va a llamar a la ambulancia? al servicio médico /   así / de ese tipo ¿no?	El profesor emplea el conector <i>entonces</i> para introducir una derivación. Continúa hablando indirectamente de problemas que surgen, como emergencias médicas, Emplea el conector y para llegar a una solución que es <i>delegar funciones</i> y un apéndice comprobativo <i>¿no?</i> para cerrar.
65 O	¿y en cuestiones didácticas?    ¿algún problema?	Finalmente la observadora pregunta de manera directa acerca de

		problemas de enseñanza y aprendizaje.
66 P Lu	¿en cuestiones didácticas? / eh::   posiblemente sí /   en el momento en que /   en el momento en que me preguntan algo /   me cuestionan algo / y de momento yo no lo tengo claro \   entonces / pido tiempo / lo negocio /	El profesor repite la pregunta, probablemente para darse tiempo para pensar. Responde que en ocasiones le han preguntado alguna cuestión que no conoce. Recurre al conector entonces para alcanzar una resolución que es pedir tiempo para prepararla.
67 O	para ver qué haces ¿no?	La entrevistadora completa la frase para ayudarlo.
68 P Lu	lo negocio para consultarlo y:: / posteriormente   eh ... trabajarlo \	El profesor afirma que lo negocia y se da tiempo para revisar del tema para después <i>trabajarlo</i> .
69 O	bue::-no mhm \   esa era la siguiente pregunta ... ¿no? ¿qué cómo lo enfrentas, no?	La observadora le comenta que esa <i>era la siguiente pregunta</i> , cómo lo afronta.
70 P Lu	sí lo preparo ...   lo abordo \	Y el profesor sin dar mayores detalles dice que lo prepara y lo acomete.

#### - Análisis enfocado de la quinta secuencia

De nuevo el profesor habla de manera muy genérica y califica los problemas que ha tenido de forma general describiéndolos como *problemas inherentes a cualquier situación de trabajo*, y se dedica a hablar de situaciones ajenas a la enseñanza como la

falta de sueño, cansancio, enfermedades, etc. y las maneras prácticas de resolverlos. Es una explicación llana sin involucrar ningún recuerdo o experiencia. La palabra clave aquí es *inherente* que cumple la función de desviar la atención de los problemas de enseñanza. Pero la observadora trata de encauzar la entrevista y le pregunta directamente acerca de problemas didácticos. Entonces el profesor lo piensa y habla de su preocupación por no poder responder adecuadamente alguna cuestión. Aunque no le gusta tener la imagen de falible y dice que lo *negocia*. Explica que pide tiempo a sus estudiantes y lo consulta para posteriormente *trabajarlo*, con el sentido de estudiarlo en clase. Afirma que su manera de enfrentar estos problemas es *lo preparo* y la forma de guiar la situación es *lo abordo*. Se muestra consciente de la importancia de la preparación y parece no valorar la improvisación. El punto crítico de esta secuencia es la manera como el profesor aborda los problemas, evitando hablar de forma personal y como si no tuviera ningún problema para la transmitir el conocimiento. Es probable que prefiera no hablar de ellos para proteger su buena imagen.

Por otro lado, el profesor habla de las deficiencias que existen incluso en lengua nativa, *no usamos adecuadamente el subjuntivo, ¡ni en es-pañol, mucho menos en portugués!* Y aunque no lo menciona directamente nos hace saber que estos errores se reflejan en la lengua extranjera<sup>70</sup>.

#### f) Sexta secuencia

En esta parte el profesor narra sus experiencias primeras como enseñante de lengua y la manera como ha ido cambiando y desarrollándose profesionalmente.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	71-90 Segmento 6	
71 O	bueno y-y ¿tú crees que tu manera de enseñar ha cambiado con el tiempo?   con todos los años que tienes de dar clase \   ¿cuántos años tienes de dar clase?	La entrevistadora con el iniciador <i>bueno</i> , aborda la siguiente pregunta sobre su desarrollo en la enseñanza a lo largo de los años.

<sup>70</sup> Muy pocos investigadores han estudiado los efectos de los errores en lengua nativa en la lengua extranjera, que van desde problemas de estructuración e interlengua hasta errores de comprensibilidad, inteligibilidad, transmisión y recepción (Van Patten: 1987: 4-5).



72 P Lu	veintitrés años \	El interrogado afirma tener <i>veintitrés años</i> de experiencia.
73 O	¡guaaaauuu! [((risas)) ]	La observadora hace una expresión admirativa y ríe.
74 P Lu	[((risas)) ] este / sí ha cambiado ...   me acuerdo / recién egresado de un curso de formación /    e-ste mi idea / era por ejemplo ...    ah:: en función de lo que pensaba que iba a ocurrir en el-en la clase \   <i>entons</i> un ejemplo muy básico y muy concreto y que le reitero con mi alumnos   de formación de profesores ...	El profesor también ríe y con la frase <i>me acuerdo</i> comienza a explicar como daba clases al principio. Refiere que entonces creía que enseñar una lengua era prever las preguntas de los alumnos. Y que respalda sus clases de formación de profesores con su propia experiencia.
75 O	mhm ...	La interrogadora apoya con un sonido afirmativo para manifestar interés.
76 P Lu	mis alumnos de los profesores /   este ...    la CLASE /   el preparar la clase /   implicaba entre otros puntos /   EL   TENER   COMPLETAMENTE CLARO todo el vocabulario que hubiera en un documento escrito por ejemplo \   ¿no?	El profesor narra como en otra época para él, la enseñanza de una lengua extranjera implicaba más que nada la comprensión total del léxico en la lengua meta. Para ello enfatiza la frase <i>el tener completamente claro</i> .
77 O	mhm ...	La observadora ratifica y lo deja continuar.
78	porque yo sabía que los alumnos iban a	El entrevistado inicia con el

P Lu	preguntar \   indefectiblemente iban a preguntar \	conector <i>porque</i> para introducir una conjetura. Asegura que era así porque suponía que sería una de las principales dudas que los alumnos preguntarían.
79 O	entonces preparabas TODO ...	La observadora corrobora con énfasis y le permite continuar.
80 P Lu	tenías que dominar el-el vocabulario ... Y /   mi manera de pasarle / de pasarles o responder a preguntas del vocabulario /   era muy-muy obvia /   inmediata /   significa esto \   significa lo otro \    pasan cinco minutos y- y / más adelante / te das cue-vuelven a preguntar lo mismo \   significa eso \   pero ya lo dije \	El profesor señala que creía que era importante <i>dominar el vocabulario</i> . Recurre al conector <i>y</i> para anotar una discrepancia; explica que se limitaba a proporcionar significados automáticamente y que eso no servía de nada. En una ocasión repara <i>te das cuenta</i> , por <i>vuelven a preguntar</i> que es una idea distinta. Narra cómo traducir reiteradamente el vocabulario lo impacientaba.
81 O	mhm ...	La interrogadora avala simplemente.
82 P Lu	<i>tonces</i> al ver lo que estaba ocurriendo / dije no ...   creo que no es::   la manera de-de ...	El entrevistado recurre a una forma corta del conector <i>entonces</i> para sintetizar su dilema y ver qué estaba ocurriendo y reflexionar.
83 O	claro \	La interlocutora lo apoya.
84	entonces empiezas a ver que / el trabajo de	El profesor comienza con el

P Lu	vocabulario debe ser visto de una-de maneras muy específicas ...   haciendo paráfrasis /   haciendo este /   un ALTO muy específico / para eso ... etcétera \   y con la idea de que / el alumno lo sistematice \   y no que te vuelvas el diccionario ambulante \	conector <i>entonces</i> para llegar a una conclusión. Relata que tuvo que cambiar sus procedimientos de enseñanza, pues veía que sólo funcionaba como <i>diccionario ambulante</i> , es decir, como simple instrumento de traducción. Habla de sistematización, <i>paráfrasis</i> y de <i>hacer un alto</i> para que enseñar vocabulario.
85 O	sí \ no-no sirve /	La observadora ratifica sus observaciones.
86 P Lu	exacto \   y ahora /   el hecho de ahora /   y el haber participado en un proyecto / de:-de estudio de interacción en el aula /   creo que me ha dado más sensibilidad \   más apertura ...   hacia el trabajo como sujetos ...   que tengo delante \   o sea ... no son instrumentalmente nada los alumnos /   digo ... son seres vivos ... son seres humanos ...   son seres sociales \	El interrogado sostiene la afirmación y repite <i>ahora</i> para subrayar que ha cambiado. Comenta de un proyecto de investigación en cual participó y que le sirvió para ampliar sus horizontes. Afirma que comenzó a ver a sus estudiantes de manera más personal. Emplea la frase <i>o sea</i> para otorgar otra calidad a sus estudiantes de <i>seres humanos</i> y <i>seres sociales</i> .
87 O	sí sí \	La entrevistadora reafirma para mostrar su interés.
88 P Lu	con los cuales /   este ... comparto una identidad /    este /    una nacionalidad /   pero igual ... o sea /   aprendes mucho de ellos también ... ¿ no?	El profesor señala que comparte muchas cosas con sus alumnos, pero además revela una interdependencia pues ha aprendido <i>mucho de ellos</i> . Hace varias pausas y emplea la

		palabra <i>este</i> que revela que está buscando las palabras adecuadas.
89 O	¡claro!	La observadora está de acuerdo y apuntala con una frase.
90 P Lu	por sus diferentes campos de formación /   y   perspectivas de trabajo ... que tienen ellos ...   ¿no?   visiones del mundo / me ha dado más \   definitivamente sí \ m-me siento más completo ...	El interrogado completa explicando que provienen de diferentes áreas de estudio y que tienen diferentes <i>perspectivas de trabajo</i> . Afirma que sus visiones le han ampliado horizontes y que se siente más pleno.

#### - Análisis enfocado de la sexta secuencia

El profesor explica que tiene más de veinte años de experiencia, pero que ha cambiado mucho su manera de enseñar. De paso menciona fugazmente que actualmente también da clases de formación de profesores para acreditar su experiencia y como introducción para explicar que para enseñar pone de ejemplo su propia experiencia con el fin de que los futuros profesores no repitan los mismo errores. En esta secuencia hace pocas reparaciones, pero sí hace bastantes pausas en las que intercala la palabra *este* para darse tiempo para pensar.

A continuación maneja que antes su representación de una buena clase era presuponer todo lo que iba a pasar en la clase y prever su material, pero sobre todo saber el léxico, *el tener completamente claro todo el vocabulario*, y recalca esta frase. Este es el punto crítico y explica que en aquel momento lo justificaba porque *sabía que los alumnos iban a preguntar* y lo refuerza con la palabra *indefectiblemente*. De alguna manera sentía que debía dar la imagen infalible y saber todo. En ese entonces su representación de una clase de lenguas extranjeras era de aprendizaje de léxico, ahora reconoce que esa manera de enseñar era poco efectiva. Describe su manera de enseñar entonces como pasarles vocabulario y la califica de muy *obvia* y evidentemente pobre y poco eficaz ya

que al poco rato dice, *vuelven a preguntar lo mismo*. Relata para dar énfasis en estilo directo, que se dio cuenta de su error y actualmente piensa que el vocabulario hay que darle un tratamiento especial en el aula, de manera es que se concientice y se *sistematice*. Evidencia que aún considera importante el aprendizaje de vocabulario, pero ahora lo ve como un proceso. Utiliza la metáfora del profesor como *diccionario ambulante* como un modelo negativo en la enseñanza.

Empieza la siguiente intervención con *y ahora*, para marcar la diferencia entre antes y después. Relata que ha participado en un proyecto de investigación sobre interacción en el aula, que le dio la pauta para cambiar, que le proporcionado *más sensibilidad, más apertura* respecto de las necesidades de sus alumnos a los que clasifica como, *son seres vivos, son seres humanos, son seres sociales*, con los cuales comparte una serie de características como *identidad y nacionalidad*. Es decir, que se identifica más con ellos y apunta también que aprende de los sus estudiantes, demostrando que su relación es recíproca. Reconoce su experiencia e individualidad, por lo que Luis como profesor se siente más pleno y más satisfecho con su labor. Al mismo tiempo valora mucho su desarrollo como profesor y se muestra complacido de participar en varios ámbitos de la enseñanza. La palabra clave de esta secuencia es *vocabulario*, que viene asociada con frases como: *completamente claro, maneras muy específicas* (de enseñanza), *haciendo paráfrasis, haciendo un alto muy específico, que el alumno lo sistematice* que en realidad es la secuencia de lo que él considera necesario para que los alumnos aprendan el vocabulario.

### **g) Séptima secuencia**

En este segmento el profesor responde a una serie de preguntas relacionadas directamente con la efectividad y que son: la importancia de cada una de las habilidades y lo que considera más eficaz para aprender portugués.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	91-121 Segmento 7	
91 O	muy bien ...   y ...   ¿tú qué importancia crees que tiene cada una de las habilidades?   en el	La entrevistadora hace la siguiente pregunta acerca de la importancia de

	salón de clase \    vamos a ver ...	las diversas habilidades en el aula.
92 P Lu	las habilidades comunicativas:: /   bueno son importantes /   son importantes \    he oído / trabajos que hablan hasta de una quinta /	El profesor habla de las destrezas <i>comunicativas</i> ; después del iniciador <i>bueno</i> , las califica como <i>importantes</i> . Por otro lado, menciona una quinta habilidad.
93 O	que sería [¿qué?   ]	La observadora al no saber, pregunta sorprendida cuál sería esa quinta habilidad.
94 P Lu	[de una sexta ...  ] por ejemplo la pragmática ...	El entrevistado se refiere a una más y menciona a la <i>pragmática</i> como una habilidad lingüística.
95 O	¡ah! ya / mhm \	La entrevistadora lo da por entendido y corrobora.
96 P Lu	la pragmática es lo que ...   ya en otros términos /   la competencia comunicativa \   ¿no? este /   sí \   la-la importancia que va a tener cada una de las habilidades ...   pues yo creo que es en función de:: las necesidades de trabajo que tengas con cada ...   con cada este / comunidad \   didáctica ...   con cada grupo \	El profesor comienza a explicar su imagen sobre la pragmática, aunque no completa la idea. Apuntala con la pregunta comprobativa <i>¿no?</i> Un poco disperso y titubeante retoma el tema de las habilidades y conceptúa a los estudiantes y a los grupos como una colectividad <i>didáctica</i> .
97 O	mhm \	La observadora aprueba.
98	eh:: a veces estará más cargada hacia un lado	El profesor expresa que en ocasiones

P Lu	...   a veces hacia el otro \	hay más práctica de cierta destreza.
99 O	sí sí \	La entrevistadora corrobora.
100 P Lu	yo aprendí a hacer algo con Dina ...   cuando yo era APENAS /   un practicante /   y era suplente de ella /   ella estuvo un tiempo ausente ... porque fue a hacer una operación /    este ...   una cuestión médica \   por dos meses \   y ahí aprendí mucho /   aprendí de ella en un papelito así /   dividir /   hacer mi tablita ...   y hacer mi tablita y hacer más o menos la distribución de lo que iba ...   a trabajar en la semana \   entonces ...   procurando que hubiera ...   un equilibrio \	El interrogado habla de su experiencia personal como estudiante y de Dina que fue su profesora muchos años atrás. Explica que fue su <i>suplente</i> y que aprendió de ella a hacer una tabla con las actividades de clase en un diagrama que al minimizar como papelito implica su sencillez y con el conector <i>entonces</i> llega a una conclusión, que es que le ayuda a equilibrarlas. Emplea otros conectores como <i>porque</i> para exponer una razón e <i>y</i> para enlistar actividades.
101 O	(XXX)	La observadora expresa alguna frase de acuerdo que no es audible.
102 P Lu	un balance \   de las habilidades /   y de la diversidad de documentos también \   últimamente no lo he hecho ...   aunque ...   digo estoy ... eh ...   tengo un año ...	El profesor continua explicando que así procura tener un equilibrio de <i>habilidades</i> . Habla también de variedad de <i>documentos</i> . Utiliza el conector <i>aunque</i> para justificarse aduciendo un año fuera de servicio.
103 O	lo haces mentalmente \ ((risas))	La observadora dice en tono de broma que entonces el profesor hace

		su trabajo intelectualmente y ríe.
104 P Lu	tengo un año que no trabajo /   no ... sin embargo creo que es importante /   es como una carta de navegación ...   ¿no? porque t-tú tienes en mente lo que ...    lo que es el trabajo ...   con los alumnos /   pero en realidad muchas veces los resultados son otros ¿no?   entonces mínimamente /   sí es bueno tener esa /   esa referencia \   aunque con los años de trabajo ...   siento que /   debo recurrir a eso ¿no?   mínimamente ...	El entrevistado continúa con la idea excusándose porque que ha estado todo un año de sabático. Utiliza el conector <i>sin embargo</i> , para contraponer un argumento y la metáfora de marinería <i>carta de navegación</i> , para describir su plan de clase que considera una referencia. Emplea la pregunta <i>¿no?</i> reiteradamente, buscando comprobación. Tras el reformulador bueno, dice acudir a esa referencia <i>mínimamente</i> .
105 O	mhm ...	La investigadora asiente para demostrar interés.
106 P Lu	mi carta de navegación \	El profesor repite la metáfora de <i>navegación</i> , para recalcar y para ejemplificar su manera de repartir las habilidades a lo largo de la semana.
107 O	¡claro!   ¡bueno!   \ qué este /   ¿tú qué crees que sea la-lo más eficaz para aprender portugués?	La observadora confirma con convicción y con el iniciador <i>bueno</i> , aborda la siguiente pregunta acerca de lo que considera es <i>más eficaz para aprender</i> la lengua.
108 P Lu	lo más eficaz \     mhm ...	El profesor medita, hace una pausa, pero no se le ocurre qué decir.



109 O	si-si tu fueras alumno ....   y fueras a comenzar a estudiar portugués ...   ¿qué crees tú que sería lo más efectivo?	La investigadora reformula la pregunta y lo intenta ayudar imaginando una situación hipotética de referencia como estudiante.
110 P Lu	e-este /   son dos cosas /   primero la motivación que tenga el alumno / para aprenderla /   el gusto por la lengua /   y nosotros como maestros / mantener vivo ese interés /   por los mismos materiales que traigamos /   por los mismos temas que abordemos etcétera /   y por otro lado /   la práctica \   la práctica intensa que ... que-que el alumno tenga \   que no se ciñe /   que no se circunscribe nada más a lo que hay en el aula /   lo que ves en el aula \   eh   tiene que ver con ...   este    muchísima práctica afuera /   ¿no? sea leyendo /   sea escuchando música /    yo los bombardeo ...   por ejemplo...   les-les traigo libros:: /   estamos seleccionando ...   ya seleccionamos lo que vamos a leer /   les traigo una versión electrónica de un diccionario /	El profesor advierte que es un trabajo conjunto. Utiliza la palabra <i>primero</i> e <i>y</i> para enlistar lo que él cree efectivo. Expresa que la motivación es lo más efectivo para aprender una lengua y atribuye al profesor la responsabilidad de mantener interés del estudiante. Emplea la frase <i>por otro lado</i> , para contraponer el trabajo fuera del aula. Describe diversos materiales de lectura y la música como recursos de práctica. Usa la frase <i>yo los bombardeo</i> como metáfora de la cantidad de materiales que les da.
111 O	mhm \   ¡qué bien!	La interlocutora sustenta con entusiasmo.
112 P Lu	les pongo música /   ¡órale! pum pum pum / todo \	El entrevistado continúa usando la mímica y sonidos onomatopéyicos para apuntalar la metáfora del bombardeo de materiales en portugués.

113 O	¡todo!   ¡todo!	La entrevistadora ratifica repitiendo enfáticamente la palabra <i>todo</i> .
114 P Lu	les doy sitios de internet /   entonces [no se quedan nada más ]	El profesor habla del uso de tecnologías de la red mundial para que revisen.
115 O	[hacen de todo ] ¿no?	La observadora pregunta si <i>hacen de todo</i> queriendo saber si tienen gran variedad de actividades y añade un apéndice comprobativo.
116 P Lu	no se quedan nada más en lo que hay en el aula /   hay que ...   hay que compartirlo con ellos ¿no? Y A VECES ellos / entre ellos se dan las cosas más raras ...	El profesor así lo entiende y explica que no sólo es el trabajo en el <i>aula</i> . Considera además, deber del profesor compartir conocimientos con sus alumnos. Enfatiza la frase <i>y a veces</i> para recalcar lo que se da entre alumnos.
117 O	¡eso!	La entrevistadora apuntala con fuerza.
118 P Lu	los documentos más raros ...   me dicen: ¿oye / conoces este grupo?	El profesor cuenta que sus alumnos encuentran lecturas o música insólitas que él mismo no conoce.
119 O	no::: ...	La observadora se imagina en su lugar y por eso niega con énfasis.
120 P Lu	en mi vida los he oído \   traen una película \   o traen el guión de alguna película /	El entrevistado refiere que muchos de esos grupos musicales nunca los

	entonces lo leemos ¿no?	había escuchado y da ejemplos de <i>películas</i> y de guiones de películas.
121 O	claro ...	La interrogadora corrobora a manera de cierre de la pregunta.

#### - Análisis enfocado de la séptima secuencia

La entrevistadora hace la siguiente pregunta acerca de la importancia de las diversas destrezas en el aula con la intención de que el profesor desvele sus creencias acerca de la efectividad. El profesor responde explicando de manera general que tienen mayor importancia las *habilidades comunicativas*, mencionando después hasta una quinta habilidad que dice es la *pragmática* la cual equipara con la *competencia comunicativa*. La práctica de las habilidades la supedita a la condiciones de cada *comunidad didáctica* que es como él ve a cada grupo.

Expresa su creencia de que la práctica de la lengua dependerá de las necesidades específicas de cada comunidad, *pues yo creo que es en función de las necesidades*. Relata su experiencia de enseñante cuando era un practicante y enfatiza la palabra *apenas* para indicar que su conocimiento aún era insuficiente, pero indica que esa primera experiencia de suplente fue un gran aprendizaje. Narra descriptivamente que siguiendo las instrucciones de la profesora titular aprendió a equilibrar sus actividades con un plan de trabajo distribuido por habilidades y actividades, plan que evidentemente considera efectivo. La palabra clave de esta parte del segmento es *aprendí*, recuerda a su antigua profesora y relata que aprendió de ella a balancear las actividades en clase con una tabla.

El punto crítico de esta secuencia es que afirma justificándose que actualmente ya no lo hace porque ha estado fuera de la universidad por un año, pero que mentalmente lo hace y describe ese plan a seguir metafóricamente como una *carta de navegación*. Emplea el pronombre *tú* con el sentido de yo, *porque tú tienes en mente*. Sabe que el trabajo no siempre resulta como se ha planeado, pero insiste en tener esa carta como *referencia*,

como requisito *mínimamente*, demostrando que considera eficaz la planeación del trabajo.

Sobre lo más eficaz para aprender portugués el profesor considera que depende de ambas partes involucradas; tanto del alumno, como del profesor. Por un lado, *la motivación que tenga el alumno*, es decir que el interés y el gusto del estudiante son primordiales; y por otro ve la labor del profesor esencial, *nosotros como maestros mantener vivo ese interés*. Utiliza el pronombre personal *nosotros* para incluirse en el grupo de profesores. Luis visualiza al profesor como un animador al cual responsabiliza de proporcionar *temas y materiales*; mientras que de parte de los estudiantes demanda práctica en dos ámbitos, dentro y fuera del aula. Valora el uso y la práctica como una manera efectiva de aprender. Emplea la metáfora de *los bombardeo*, con entusiasmo para dar una idea muy gráfica de la cantidad e intensidad de materiales que les proporciona, y a continuación hace los sonidos onomatopéyicos para darle mayor fuerza a su descripción. Enlista los variados materiales utilizados y aunque no lo determina, se infiere su preferencia por la lectura. Esta manera de actuar la argumenta diciendo que es para que no se queden solamente con lo proporcionado en el aula, considerando ésta como un ámbito muy limitado. Afirma que hay que *compartirlo* con los alumnos, con el sentido de compartir materiales y conocimientos como una responsabilidad; y por otro lado, narra que en ocasiones *entre ellos se dan las cosas más raras*, por decir que intercambian materiales en la lengua, aclarando que se trata de *documentos* o sea, textos de lectura, además de música y películas. Emplea en diversas ocasiones el pronombre personal *ellos* para referirse de manera impersonal a sus alumnos y el pronombre *yo* para intensificar su manera de actuar y especificar sus actividades. El punto clave de esta parte es la *práctica intensa* y por tanto efectiva para el aprendizaje que amplía a dentro y fuera del aula con lecturas y otras actividades. Al mismo tiempo, tiene la creencia de que para construir el conocimiento hay que trabajar en conjunto, es decir él junto con los estudiantes.

#### **h) Octava secuencia**

En este segmento el profesor responde a otro grupo de preguntas también relacionadas con la efectividad, pero indirectamente; y que se refieren a lo que el profesor más

disfruta de la enseñanza, lo que más disfrutaban los estudiantes en el aula, cuándo se encuentra más cómodo en clase y finalmente cómo detecta que las cosas marchan bien.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	122-167 Segmento 8	
122 O	¿y qué-qué parte de la enseñanza es la que más disfrutas?	La observadora le hace la siguiente pregunta acerca de su gusto en la enseñanza.
123 P Lu	¿qué parte de la enseñanza?     a:::m:   yo creo que serían dos \   una /   cuando estoy exponiendo un tema /   gramatical /    o cultural /   que creo dominar ...   sobre todo el gramatical /   y:: sé que está siendo apreciado / que está siendo aprendido ...   y otro cuando veo /   los trabajos / los desempeños de mis alumnos \   sea exponiendo /    un punto de vista ...   o sea elaborando un trabajo escrito \	El profesor repite la pregunta para concederse tiempo y hace una pausa. Expresa que le gusta dar temas gramaticales y culturales. Con la frase <i>sobre todo</i> revela que prefiere la gramática. Utiliza las palabras <i>una cuando y otro cuando</i> para enumerar los momentos agradables y sea para organizar su discurso.
124 O	sí sí ...	La entrevistadora asiente para apoyar el diálogo.
125 P Lu	muy específico / muy puntual \	El profesor termina diciendo que son trabajos concretos.
126 O	¿y qué parte les gusta más a tus alumnos?	La investigadora hace la siguiente pregunta sobre lo que agrada a los estudiantes.
127 P Lu	no lo sé ...   fíjate que no lo sé \	El profesor responde que lo ignora.
128	no has observado:: ...	La entrevistadora pregunta si no lo

O		ha percibido.
129 P Lu	[no / no lo sé]	El entrevistado convencido repite que no lo sabe.
130 O	[digamos que les gusta ] más cantar o no sé \	La observadora le da algunos ejemplos para estimularlo.
131 P Lu	no /   pues este /   este / varían los-los intereses ... ¿no?   por ejemplo /   a:: la semana pasada /   que hice:: ...   y yo trabajo así ¿no?   independientemente del-del programa /   trabajo también con las necesidades y los intereses de entonces del alumno \   y entonces por ejemplo /   este ...   me pidieron / queremos conocer palabrotas /   groserías / y /	El profesor titubea, usa la palabra <i>este</i> para darse tiempo a pensar. Dice que depende de los intereses de los alumnos y finalmente narra una actividad que hizo a petición de ellos y que era <i>conocer palabrotas</i> .
132 O	((risas))	La interlocutora ríe.
133 P Lu	y frases puercas \	El profesor da varios sinónimos.
134 O	((risas))	La observadora continúa riendo.
135 P Lu	((risas)) dije bueno ... ((risas)) pues si lo quieren /   digo ... yo no las uso /   las uso en mi idioma ...	El profesor después del iniciador de relato <i>bueno</i> , explica que accedió porque ellos lo pidieron. Con la palabra <i>digo</i> introduce una excusa y advierte que él no las utiliza más que en castellano.

136 O	¡claro!	La entrevistadora apuntala.
137 P Lu	sí   sí las uso / y las saboreo / ¿no?   ((risas)) pero este ...   pero /   en este caso agarré y entré a internet /   aproveché los correos que me había mandado Joana /   dije /   y los imprimí ahí están \	El profesor asegura que sí las utiliza y que se deleita, en su idioma. Usa el conector <i>pero</i> para justificar su decisión y narra que como no tenía material, usó chistes que le fueron enviados por otra profesora por <i>internet</i> .
138 O	ahí tienes de todo ... ((risas))	La investigadora admite que ahí hay todo tipo de vocabulario y se ríe.
139 P Lu	sí /   con cosas así \   un día después /    tuve la osadía /   de ir a mi casa a comer ...   vivo cerca /   no me había asignado todavía cubículo /   y dije ... no puedo trabajar aquí ...	El observado continúa contando la experiencia. Dice que al día siguiente se fue a comer a casa porque no tenía disponible su oficina y no podía trabajar en la universidad.
140 O	claro ...	La entrevistadora asiente simplemente para dar paso al relato.
141 P Lu	no estoy en condiciones de trabajar /   me voy a mi casa /   trabajé unas dos horas en casa ...   comí en casa ...   y me dejé venir \   pero a la hora de estar llegando a la universidad ... me tocó el tráfico \	El profesor prosigue narrando que se fue a su casa porque tenía que trabajar y que cuando quiso volver el tránsito era muy pesado.
142 O	¡aajj!	La observadora hace una expresión de horror.

143 P Lu	me atrasé media hora / de atraso \   cuando llegué estaban trabajando ...   este /   estaban muertos de la risa / revisando ...   este la lista /   de-de:: cosas guarras [y groserías ] ...	El interrogado explica que se retrasó treinta minutos y que cuando llegó sus alumnos trabajaban y se divertían solos con la lista de palabrotas.
144 O	[((risas)) guarras ]	La observadora se ríe de la palabra utilizada por el profesor.
145 P Lu	[que estaban escuchando ] /   que les había dado el día anterior ¿no? \   y dije bueno / pues <i>padre</i> es-este / auténtico y es <i>neto</i> [lo que están ...]	El entrevistado continúa explicando que era el material que les había dado anteriormente y tras el reformulador <i>bueno</i> , expresa su satisfacción utilizando palabras de la jerga popular como <i>padre</i> y <i>neto</i> .
146 O	[es neto ] es <i>neto</i> ...   es-ese-esa es la frase \	La observadora repite una de esas palabras de la jerga y concuerda con su apreciación.
147 O	y tú por ejemplo /   ¿cuándo te encuentras más cómodo en clase?     que digas ¡ah! que a gusto estoy \   en este momento que mis alumnos TRABAJAN /   o que mis alumnos HABLAN /	La investigadora hace la siguiente pregunta y da algunos ejemplos para animarlo. Enfatiza las palabras <i>hablan</i> y <i>trabajan</i> para dar pie a una descripción.
148 P Lu	en ese momento \   en el momento en el que ...   m:: por ejemplo toda esta semana / que fue de::   YO estaba explicando /   YO traía el material /   YO corría a la computadora /   YO bajaba /   yo este ...   bajar del internet /   este ...   traer los libros /   andar cargando /	El profesor explica que le complace que después de él hacer todo el trabajo y el esfuerzo, los alumnos por fin comiencen a trabajar solos; aunque reconoce que hay tiempos de aprendizaje distintos entre alumnos.



	sacar las copias /   ha sido muy pesado ...   pero en el momento en que se los das \   y dices ahorita es el momento de trabajo de ellos /   es el momento en el que:: ...   sé ...   que hay ritmos diferentes /	Repite la palabra <i>yo</i> para enfatizar todo lo que tuvo que hacer. Como contraposición utiliza la frase, <i>pero en el momento</i> , para atestiguar la situación que sí le agrada.
149 O	mhm \	La observadora afianza lo deja continuar.
150 P Lu	que hay diferentes maneras de trabajar /	El profesor continúa hablando de los distintos estilos de trabajo.
151 O	sí \	La entrevistadora simplemente afirma para demostrar su atención.
152 P Lu	de interactuar cognitivamente / con los documentos ...   y ...   me cabe a mí /   guardar silencio \ observar \   ¿ajá?   es un poco difícil porque de repente uno inquiet ... se inquieta / dice ¿no estoy haciendo nada? y tengo como modelo ...   alguna vez /   como modelo negativo ¿no?   alguna vez ...   una:: descripción que hacían de un maestro /   que mientras los alumnos estaban trabajando ... él estaba leyendo el periódico /   estaba limpiando su cámara \	El entrevistado dice que solamente escucha y observa en el momento de <i>interactuar cognitivamente</i> . Expresa que a veces siente malestar de sólo observar y relata su preocupación por una queja que escuchó acerca de otro profesor que hacía cosas ajenas a la clase como leer, o limpiar su cámara mientras los estudiantes trabajaban. Repara varias veces demostrando su preocupación por el tema.
153 O	mhm ...	La observadora asiente.
154 P Lu	dije no \   hay momentos y momentos ... ¿no? entonces ...	Pero el profesor recapacita diciendo que no, que hay tiempos para todo.

155 O	sí / sí \	La entrevistadora concuerda.
156 P Lu	en ese momento me cabe a mí /   me corresponde ...   el observar lo que están haciendo \   y ese-son los momentos /   porque sé que / este ...   es un trabajo de ALTA /   actividad cognitiva /	El interrogado explica que en ese momento le corresponde <i>el observar</i> . Utiliza el conector <i>porque</i> para llegar a la conclusión de que es el momento de un trabajo de <i>alta actividad cognitiva</i> . Recalca la palabra <i>alta</i> para enfatizar el aprendizaje.
157 O	sí / sí \	La entrevistadora concuerda cuando hace pausas.
158 P Lu	emotiva /    y que vendrá el momento ...   de-este ...   de que planteen preguntas /	El entrevistado relata que después de eso surgen dudas y preguntas.
159 O	claro \	La observadora está de acuerdo.
160 P Lu	de que ellos planteen /   este O / que la actividad discursiva que se sigue a eso /   nos va a ofrecer /   este ...   eh:: puntos muy específicos sobre los cuales ...   entonces ya está la pauta ...   de la situación como docente /	El profesor continúa hablando sobre las labores posteriores a la actividad. Recurre al conector <i>entonces</i> para llegar a una pauta que sería el resultado.
161 O	¡eso es!   y-y ehm::    creo que ya me respondiste a esta en esta respuesta ...   dice /   ¿cuándo encuentras que las cosas van bien?   con tus alumnos ...	La entrevistadora afianza y hace la siguiente pregunta que es sobre cuándo las cosas marchan <i>bien</i> .

162 P Lu	mhm ...	El profesor se queda pensativo.
163 O	es justamente eso que me estabas [explicando ...]	La observadora admite que ya se respondió a <i>eso</i> .
164 P Lu	[cuando ... ] traes clara /    la:: -la:: /    explicación \    cuando ves que ellos están usando el ...   eh ... están usando los términos /   están usando la lengua /   con los aspectos:: que /   hemos visto de manera muy puntual ...   de manera muy precisa ...	El profesor manifiesta que se siente más a gusto cuando, tras de haber dado alguna explicación, los estudiantes comienzan a usar la lengua de manera <i>precisa</i> . Hace pausas antes de conceptualizar ciertos aspectos y elige el vocabulario con cuidado.
165 O	mhm ...	La interlocutora asiente y lo deja continuar.
166 P Lu	sin errores \ ¿no?	El entrevistado rectifica señalando es cuando lo usan correctamente.
167 O	ah ok \	La entrevistadora cierra la pregunta afirmando.

#### - Análisis enfocado de la octava secuencia

Luis dice disfrutar de la enseñanza de temas culturales o gramaticales que cree *dominar* y cuando percibe que los estudiantes están aprendiendo. Por otro lado, aprecia los trabajos orales y escritos que reflejen lo aprendido. Emplea los adjetivos *muy específico*, *muy puntual*, probablemente con el sentido de correctamente utilizado. Demuestra preocupación por la forma en la lengua y por agradar a sus estudiantes, sin embargo,

sostiene no saber qué es lo que más *disfrutan* sus estudiantes. Al fin expresa ambiguamente que depende de *los intereses*. En vez de definirse concretamente, emplea otro recurso; evoca un recuerdo en que narra detalladamente la experiencia que tuvo con un grupo donde los alumnos querían aprender palabrotas. El profesor especifica a manera de defensa que no es el tipo de vocabulario que enseña; argumenta que las palabrotas no las usa más que en su propio idioma, donde explica metafóricamente *las saboreo*, por decir que las utiliza plenamente. A continuación detalla una experiencia; cuenta que utilizó como recurso unos correos graciosos de *internet*, pero que al día siguiente se retrasó para clase y que cuando llegó sorprendentemente se encontró a los alumnos estudiando el vocabulario por su cuenta. Luis usa esta narración anecdótica para ilustrar su punto de vista respecto de los gustos e intereses de los estudiantes. La memoria de Luis nos devuelve preservada vívidamente la escena donde los alumnos aprendían y se divertían sin necesidad de tener al profesor al frente. Opina que el interés es *auténtico* y es *neto*, palabras que en este contexto proyectan gran energía y que significan verdadero. Demuestra también satisfacción por haber agradado a los estudiantes.

El profesor describe también que siente satisfacción cuando después de él haber hecho un gran trabajo durante la semana, ve coronados sus esfuerzos cuando los estudiantes comienzan a utilizar lo aprendido. Emplea el pronombre personal *yo* de forma enfática para subrayar la cantidad de trabajo que tuvo que realizar previamente, *yo estaba explicando, yo traía el material, yo corría a la computadora, yo bajaba, etc.*, ilustrando así la parte que por su tono considera un tanto cansada, catalogando su labor como *ha sido muy pesado*; esta parte es el punto crítico pues sin embargo, se percibe como necesaria e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Contrapone el momento que sí le agrada, cuando los estudiantes empiezan a usar la lengua. Describe este momento significativamente como de *interactuar cognitivamente*, y que es cuando él observa; aunque le parece pasiva la actitud de sólo observar y en esa circunstancia le preocupa dar una mala imagen como profesor. Apela al recuerdo de una crítica que escuchó sobre otro profesor, relata que hacía otras cosas mientras los alumnos trabajaban; lo desaprueba y lo evoca como una *imagen negativa*. La reflexión de esta narración la expresa como *hay momentos y momentos*, por decir que cada actividad tiene su espacio y su tiempo. El punto clave de este segmento sucede cuando Luis describe la fase en que los alumnos trabajan de manera que califica como de *alta actividad cognitiva*,

subrayando la palabra *alta* para demostrar su calidad y luego añade también la palabra *emotiva*, pero no explica a qué se refiere con este adjetivo relevante dentro este contexto.

La fase siguiente en el proceso de aprendizaje de acuerdo con Luis, es la de plantear preguntas o de hablar, que él llama de *actividad discursiva* sobre el tema aprendido con el requisito de que sea, *de manera muy precisa y sin errores*. En este segmento se infiere la visión del profesor de la enseñanza-aprendizaje, como un proceso en etapas complementarias. Una parte le corresponde a él, que consiste en explicar un tema, que se visualiza como proveer a los estudiantes de herramientas; y otra parte a los alumnos, que radica en utilizar correctamente lo aprendido. En este segmento, la narración de episodios y experiencias de Luis como profesor se contrapone a su manera general de hablar sobre su manera de actuar en el aula. En su discurso los alumnos son una comunidad presente y visible, pero una masa no personalizada y se percibe una prioridad de la lengua oral sobre la escrita. Su percepción de la efectividad es seguir con los estudiantes un camino base de carácter evolutivo, para que después ellos con los conocimientos adquiridos, lo recorran por sí mismos, aunque advierte que hay *ritmos distintos* entre ellos. Mira el ritmo y la secuencia<sup>71</sup> de actividades como elementos determinantes en la efectividad de su enseñanza.

### **i) Novena secuencia**

En esta parte, al contrario de la anterior, se habla de los problemas en el aula y de su manera de enfrentarlos.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	168-190 Segmento 9	
168 O	y ¿dónde ves?   o ¿CUÁNDO ves que hay dificultades?     ¿cómo sabes que hay dificultades?	La observadora plantea la siguiente pregunta de <i>dónde</i> y <i>cuándo</i> sabe que hay problemas y hace una pausa. Pero como el profesor no

<sup>71</sup> El paso y la secuenciación son dos de las decisiones más importantes en el aula. Juntas determinan en gran medida la profundidad y la amplitud de la enseñanza (Posner, 1987: 266-267).

		responde reformula la pregunta y pregunta <i>cómo</i> lo sabe.
169 P Lu	cuando hay eh:: /   producciones::   accidentadas::   muy específicas \   es decir ... alumnos que llegan con muchas dudas /   por un curso ...   o ya eh:: entiendes /   notas /   que ya son problemas muy específicos del sujeto ...   problemas de aprendizaje \   eh /   fossilizaciones /   un interlenguaje que no progrede /   que no avanza /   este::     y aún cuando trabajos de manera aislada con los alumnos /   con esos alumnos:: ...   no consigues ...   entender ...   hacer entender ...   que ocurre algo ¿no?	El profesor explica que detecta que hay dificultades a través de las <i>producciones</i> orales y escritas <i>accidentadas</i> de los alumnos; o cuando se enfrenta a fossilizaciones y se da cuenta que no hay progresos. Atribuye estos fallos a <i>problemas de aprendizaje</i> , problemas particulares de los estudiantes o a problemas de interlengua. Si aún trabajando con ellos de manera particular advierte que no entienden, sabe que hay problemas.
170 O	sí / pero tienes razón \   yo creo que son cuestiones de /   muy específicas de cada alumno ...	La entrevistadora concuerda en que hay que pensar en las dificultades personales.
171 P Lu	sí \   ante / esto me lleva / bueno /   a sentimientos de:: ...    encontrados /   antes yo decía <i>¡hijole!</i>   soy yo el que está mal \   en esa / en la ...	El profesor comienza una narración, pero repara y recapitando concede que a veces se sentía culpable. Tras el reformulador <i>bueno</i> , explica que consideraba que eran síntomas de una mala actuación y pensaba que él era el que estaba <i>mal</i> .
172 O	ajá \	La observadora afirma para mostrar interés.
173	visión anterior decía / soy yo el que está mal	El entrevistado continúa diciendo

P Lu	...	que antes pensaba que él estaba <i>mal</i> .
174 O	ajá \	La interrogadora refuerza.
175 P Lu	soy pésimo o sea /   con-consigo hacer eso /	El profesor continúa con la misma idea que era <i>pésimo</i> .
176 O	mhm ...	La observadora vuelve a refrendar.
177 P Lu	este ...    ahora no sé /   con los años digo ¡no!   son procesos personales /	El interrogado afirma que <i>ahora</i> ya sabe que son cuestiones de habilidades <i>personales</i> .
178 O	claro \	La observadora concuerda con la afirmación.
179 P Lu	son una serie de circunstancias /   externas / incluso al alumno ... ¿no?	El profesor también reconoce que pueden problemas externos los que afectan el aprendizaje.
180 O	claro / claro \	La entrevistadora asiente.
181 P Lu	porque no estudia / no se dedica ...   o no sé \   son ya ... cuestiones MUY personales / ¿no?    algún problema que está por ahí interviniendo /   y no le permite /   este ...   avanzar porque aunque no quieras /   te enteras / a veces de ...   de las - de las /   eh ... circunstancias muy personales de cada alumno / ¿no?   que se salió de casa /	Pero el profesor emplea el conector <i>porque</i> para aducir una razón; rectifica y dice que aparte de ser circunstancias externas, también les afectan problemas <i>personales</i> . Enfatiza la palabra <i>muy</i> para expresar la importancia de lo individual. Reitera la pregunta

		comprobativa ¿no? y agrega la situación de irse de casa.
182 O	[mhm \ ]	La entrevistadora avala para mostrar interés.
183 P Lu	[que no ] está viviendo con los padres /	El entrevistado sigue hablando de problemas personales, como que ya no viven con sus padres.
184 O	ajá \	La observadora confirma en las pausas para mostrar interés.
185 P Lu	que está pasando por algún problema /   etcétera ...	El profesor continúa explicando o que están <i>pasando</i> por <i>problemas</i> .
186 O	claro ...	La entrevistadora sostiene.
187 P Lu	entonces /   bueno dices ahí /   aquí lo que cabe es este /    eh::   la discrecionalidad del::   ceñir mi trabajo al desempeño profesional ... y nada más \   en algunos casos / en donde hay ...   solicitud de ayuda /   bueno /   en la- en la medida de lo posible /   como ser humano /   sí acudo al llamado ...   pero nada más \	El interrogado usa el conector <i>entonces</i> y el iniciador de relato <i>bueno</i> , para llegar a una resolución. Expresa que les ayuda en cuestiones personales solamente si se lo requieren y justamente, <i>en la medida de la posible</i> .
188 O	¿a ti qué es lo que te parece más difícil de solucionar?	La observadora le inquiriere acerca de qué problema es complicado de resolver.
189	¡híjole!     no sé ...     no sé /   no sé / no sé ...	El profesor usa una expresión



P Lu		coloquial de apuro y hace una pausa. Dice que no lo sabe, duda, lo repite y finalmente no encuentra ningún ejemplo.
190 O	bue::no \	La entrevistadora no insiste para no forzar la situación.

### - Análisis enfocado de la novena secuencia

El profesor dice reconocer que hay dificultades de aprendizaje cuando observa ciertos síntomas y a continuación enlista una serie de elementos que demuestran la existencia de dificultades, que van desde problemas de aprendizaje<sup>72</sup>, hasta fosilizaciones e interlengua<sup>73</sup>. Dice incluso trabajar de manera *aislada*, por decir personalizada, con los alumnos que presentan problemas; pero que incluso así, a veces no consigue *hacer entender*, demostrando impotencia ante casos así.

Luis atribuye estas dificultades a razones de índole individual, aunque con la frase, *que ocurre algo* se percibe un cierto tono de pesar. Explica que esto le provoca *sentimientos encontrados*, por un lado pensar que él estaba equivocado al calificarse como *pésimo*; aclarando que eso era *antes*; y segundo que *ahora* sabe que son desarrollos individuales de aprendizaje, que además es su reflexión al respecto. Determina que a veces se debe a circunstancias externas y por lo tanto también fuera de control del alumno, lo que no les permite *avanzar* y describe algunas de éstas. La frase clave de esta secuencia es, *problemas muy específicos del sujeto, problemas de aprendizaje*, que viene asociada con *producciones accidentadas, dudas, fosilizaciones, interlenguaje*. En esta misma parte hay una frase significativa cuando dice el profesor, *no consigues entender*, pero

<sup>72</sup> Con esto el profesor probablemente se refiere a dificultades relacionadas con el procesamiento de la lengua que dan como resultado problemas de disociación relacionados como la afasia, la dislexia y otros (Caramazza, 2004: 20-23).

<sup>73</sup> La noción de interlengua ha sido situada en el campo de desarrollo de la adquisición de segundas lenguas. Este término fue introducido por Selinker (1972) se refiere a un sistema lingüístico especial con el que un aprendiente de segundas lenguas intenta expresar significados en la lengua que está estudiando.

repara *hacer entender*. Marca un cambio temporal entre, *antes yo decía ¡hijole! soy yo el que está mal y ahora con los años digo ¡no!, son procesos personales*.

Luis discrimina otras razones por las que los alumnos no progresan, que son los problemas fuera del ámbito de estudio que él llama *circunstancias externas*, que son el punto clave de esta parte y que según su experiencia son *circunstancias muy personales de cada alumno*. Explica que se mantiene en lo posible en su papel de profesor y que no interviene en un problema personal a menos que haya un pedido explícito de ayuda y que él tratará de auxiliar lo que justifica como un deber *humano*. Marca un límite entre su compromiso profesional y su obligación moral de ayudar, pero lo circunscribe con la frase *en la medida de lo posible* y cierra con el categórico, *pero nada más*. Sin embargo, a la pregunta de qué es lo que considera más difícil de solucionar, el profesor no puede encontrar ningún ejemplo, ni concretar ninguna situación, ni siquiera hablar en general; pero demuestra que la pregunta le inquieta en su respuesta un tanto nerviosa, *no sé, no sé, no sé*. Es una respuesta contradictoria después de haber explicado elocuentemente cómo reacciona cuando detecta dificultades. Es probable que se deba a lo redundante de la pregunta.

### j) Décima secuencia

En este segmento el profesor aborda directamente el tema de tesis que es lo que considera más eficaz para aprender portugués.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	191-212 Segmento 10	
191 O	eh::   ¿cómo? eh:: ¿qué se requiere para que la enseñanza de portugués sea más eficaz?	La entrevistadora plantea la siguiente pregunta que al contrario de la anterior es acerca de la eficacia.
192 P Lu	que los alumnos /    no se confíen /	El profesor hace una pausa para pensar y dice que él considera que no confiarse es lo más eficaz.

193 O	por ejemplo ...	La observadora le pide que ilustre esa confianza.
194 P Lu	que tengan esa falsa idea de / se quiten esa falsa idea de que es fácil \    de que::    es:: la fiesta /   de que es el carnaval /   no: sé / hay muchas cosas ...   hay tantas cosas /   en la literatura / en las historias de vida \   y no sólo en Brasil /   África ...   últimamente estamos trabajando mucho con África...	El profesor explica que es la <i>falsa idea de que es fácil</i> , lo que propicia gran parte de los problemas. Además del estereotipo de <i>fiesta</i> y <i>carnaval</i> que va unido a la lengua. Considera que hay mucho más que eso en la lengua portuguesa. Pone como ejemplo el tema de <i>África lusohablante</i> , de la literatura y de las <i>historias de vida</i> .
195 O	¡qué bien!   ¡qué bien!	La observadora concuerda con entusiasmo.
196 P Lu	esa cuestión africana ...	El interrogado comienza a hablar de la cuestión de África.
197 O	es que se ha ignorado un poco ese aspecto del portugués que-que se usa en África ...	Pero la entrevistadora lo interrumpe para hacer la observación de que el portugués africano es un aspecto de la lengua que <i>se ha ignorado</i> .
198 P Lu	y entons ahorita por ejemplo /   los dos grupos estamos trabajando /   con literatura africana /	El entrevistado emplea el conector <i>entonces</i> y una forma coloquial de <i>ahora</i> para abordar una relación. Explica que usa <i>literatura africana</i> en sus dos cursos.
199	¡uy! ¡qué bien!	La observadora apoya con

O		entusiasmo.
200 P Lu	MÚSICA africana /	El profesor menciona de la <i>música africana</i> . Enfatiza la palabra <i>música</i> para exponer que considera importantes estas manifestaciones.
201 O	PERFECTO \	La entrevistadora lo apoya enfatizando la palabra <i>perfecto</i> .
202 P Lu	ha sido una oportunidad para mí /   para aprender también ...   entonces EN ESA MEDIDA /   y con un trabajo /   es decir ...   un trabajo /   un trabajo ...   este ...   muy consciente /    de /   las características /   de la lengua /   en este caso portugués \   para evitar que se creé ese falso sentimiento / de la transparencia /   y por lo tanto de la facilidad \   o sea / mientras más transparente / más difícil \	El profesor habla lentamente, eligiendo con cuidado sus palabras. Subraya la frase <i>en esa medida</i> para abordar su creencia en la eficacia del estudio <i>consciente</i> , al cual llama repetidamente <i>trabajo</i> . Cree que la cercanía entre lenguas es engañosa y por lo tanto peligrosa. Considera que la proximidad entre lenguas, que él denomina <i>transparencia</i> , es más un obstáculo que una ventaja.
203 O	mhm ...	La interlocutora asiente para animarlo a continuar.
204 P Lu	este ...	El profesor comienza una frase e intenta continuar pero se detiene para pensar.
205 O	yo creo que es [cierto] \	La observadora interviene apoyando, con la intención de agilizar la respuesta.

206 P Lu	[y ] y   digo ... a su vez /   no ...   termina uno revisando / y este::   reflexionando sobre nuestra propia lengua / ¿no?   [que ]	El interrogado repara y continúa explicando que utiliza el castellano de forma comparativa y como reflexión lingüística.
207 O	[desde luego ]	La observadora apoya.
208 P Lu	qué características /	El profesor menciona lentamente las características.
209 O	desde luego /	En las pausas la interrogadora asiente para mostrar interés.
210 P Lu	ajá /	Pero el profesor se detiene.
211 O	desde luego reflexionas ...   eso es muy bueno ...	La entrevistadora hace un comentario para animarlo a continuar.
212 P Lu	sobre todo eso /   ahora tienen esa falsa idea de-de /   la transparencia \	El profesor cierra reiterando su opinión de la imagen de <i>transparencia</i> entre lenguas es <i>falsa</i> .

#### - Análisis enfocado de la décima secuencia

El profesor responde categórico que es vital el no confiarse, no dejarse llevar por la *transparencia* como garantía para aprender. Cree que el suponer que el portugués es una lengua fácil propicia la mayoría de los problemas. Visualiza el estereotipo de Brasil de carnaval y fiesta como un impedimento para que se tome seriamente el estudio del portugués que califica como *falsa idea* y que además es la frase clave de este segmento.

En contraposición a esta imagen dice que *hay tantas cosas*, por decir que hay mucho más que eso y menciona *historias de vida* como material de interés en contraposición a la frivolidad del estereotipo de Brasil. Señala que no solamente en Brasil, sino también en África, por decir que la lengua portuguesa también se usa en otros países; y a partir de ahí se dedica a describir su trabajo con la cultura africana lusohablante. En este momento el profesor se desmarca de los otros dos grupos de profesores del departamento; los que apoyan el portugués de Portugal y los que apoyan el portugués de Brasil, lo que convierte a esta parte en un relato sintomático del malestar que causa esta rivalidad. Enumera la literatura y la música, y con la frase *ha sido una oportunidad* se muestra satisfecho de haber aprendido también de esas experiencias en otros ámbitos de la lengua. Justifica su interés por el estudio de la lengua portuguesa como portadora de más de una cultura y evidencia su creencia de que recurrir a todo tipo de temas es eficaz en la enseñanza.

Por otro lado, menciona un *trabajo muy consciente* y repite varias veces la palabra *trabajo* para dar la idea de persistencia sobre las *características* particulares del portugués como medida en contra de ese *falso sentimiento* de facilidad. Para cerrar expresa una sentencia, *mientras más transparente, más difícil*, a manera de conclusión. Así, visualiza la proximidad entre lenguas más como un obstáculo que como una ayuda. Por otro lado, explica que se acaba reflexionando sobre la *propia lengua* y añade el apéndice comprobativo *¿no?* para obtener cierta adhesión. De nuevo toma el castellano como punto de apoyo para aprender eficazmente la lengua portuguesa, tratando de sintonizar ambas lenguas con el objeto de clarificar cuestiones de la lengua meta. La idea más relevante de esta parte es la reflexión en torno a la lengua. Cierra su intervención reiterando su creencia de que la *falsa idea de la transparencia* entre lenguas afecta negativamente el aprendizaje a manera de recapitulación.

#### **k) Décimo primera secuencia**

Luis en esta parte habla de su forma de evaluar. Esta pregunta se hizo con la intención de saber si se consideraba la evaluación con una forma real de medir la información adquirida o como meramente un requisito escolar.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	213-224 Segmento 11	
213 O	¿y cómo evalúas?	La entrevistadora al advertir que no tiene nada más que decir, cambia el tema a la siguiente pregunta sobre sus formas de evaluación.
214 P Lu	yo te diría que a partir de dos::   elementos rectores /   primero ...    la consecución de los objetivos / según el programa /   y QUE ...   este::   mi trabajo sobre eso también ¿no? XX de que mi trabajo se ciñe en gran parte /   si no en la totalidad /   en gran parte al programa /   a los objetivos previstos ...    y por otro lado /   a:: la actuación ...   del alumno \	El profesor piensa un momento y comienza a explicar que observa si se han alcanzado <i>los objetivos</i> del plan de estudios; y también vigila el desempeño de los estudiantes. Organiza su discurso con las palabras <i>primero</i> y <i>por otro lado</i> . Cierra repitiendo que para evaluar considera la <i>consecución de los objetivos</i> preestablecidos y la <i>actuación del estudiante</i> .
215 O	mhm ...	La observadora asiente.
216 P Lu	los preparo / muy conscientemente \   o sea ... quitarles la idea de que / la evaluación es para cortar la cabeza \ ¡no!   la evaluación es como en cualquier cosa /   para demostrar lo que sé hacer / y ustedes lo saben hacer ... o sea / sí insistir con ellos /   ¡mira! al final tú tienes que ser capaz de manejar esto / y esto / y esto \	El profesor explica que prepara a sus estudiantes eliminando la idea de que los exámenes son para suspenderlos. Emplea la imagen vívida de <i>cortarles la cabeza</i> como reprobador. Con el marcador para llamar la atención <i>mira</i> , relata en estilo directo lo que han de saber que simplemente llama <i>esto y esto</i> .
217	ah ...	La entrevistadora asiente.

O		
218 P Lu	entonces conociendo los objetivos / he notado que se bajan niveles de ansiedad \	El interrogado explica que cuando los alumnos conocen <i>los objetivos</i> se tranquilizan.
219 O	ah: muy bien ...	La observadora afirma.
220 P Lu	se bajan niveles de ansiedad ..   hacia lo negativo \    e insisto también / en la importancia de la ((ruido en la sala no identificado que lo distrae)) de la constancia que ellos deben de tener en su trabajo ...	El profesor cree que así estarán menos ansiosos e insiste en la perseverancia en el trabajo como vital para aprender.
221 O	mhm ...	La investigadora confirma.
222 P Lu	mientras más se avance en la vida académica / los alumnos empiezan a faltar ...   porque /   han empezado a hacer el servicio social / porque	El entrevistado opina que otras actividades académicas como el <i>servicio social</i> , les impiden prestar más atención al aprendizaje de la lengua.
223 O	[la tesis ...]	La observadora proporciona el ejemplo de <i>la tesis</i> .
224 P Lu	[ya comenzaron ] a hacer prácticas de laboratorio /   ya sea en las clínicas /   o ir a archivos /   etcétera \   entonces sí /   tienden más::   e-tienden a /   a este /   a:: faltar \ sobre todo por esas razones ...	El profesor da otros ejemplos de esas actividades como motivo de inasistencias como <i>prácticas</i> , investigaciones. Usa la frase <i>entonces sí</i> , para introducir la conclusión que es <i>faltar</i> a clase.



--	--	--

**- Análisis enfocado de la décimo primera secuencia**

Efectivamente, el profesor expone dos puntos de vista sobre la evaluación; tanto como requisito académico, así como para medir el progreso de los alumnos. Enlista en primer lugar la *consecución de los objetivos* del programa escolar y en segundo lugar la actuación del alumno. En la siguiente parte el profesor describe la preparación hacia la evaluación como un proceso de eliminar la idea de los estudiantes de que una evaluación es un instrumento para reprobado, evidenciando así que habla de los exámenes semestrales. Usa la metáfora de *cortar la cabeza* para explicar gráficamente el suspender la materia. Mientras que él tiene una idea muy concreta de lo que es una evaluación, es una verificación para *demostrar lo que sé hacer*. Emplea un reformulador explicativo para ilustrar el tema por medio de una expresión alternativa, *o sea, ser capaz de manejar esto* y para evitar mencionar lo que el alumno debe saber utiliza los pronombres demostrativos *esto y esto y esto*. Se refiere a sus estudiantes de manera impersonal como *ellos*; así habla de sus responsabilidades como profesor *insistir con ellos*; y habla de sus obligaciones, *que ellos deben de tener*. Cree firmemente que el conocer los objetivos disminuye la *ansiedad* y por otro lado, mira la constancia en el estudio como efectivo y fundamental para el aprendizaje de la lengua. La idea clave de este segmento es *bajar los niveles de ansiedad* que se asocia a las expectativas, lo que se espera de los estudiantes, *a ser capaz de manejar* de manejar ciertos conocimientos que se supeditan al conocimiento de *los objetivos* y a la *constancia* en el estudio, que además es una fórmula personal de efectividad. También promueve la auto confianza entre sus alumnos como una parte importante del aprendizaje.

**I) Décimo segunda secuencia**

En este segmento el profesor responde a una serie de preguntas relacionadas con su desarrollo como profesor y la manera como definiría actualmente sus clases.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	225-244 Segmento 12	

225 O	ajá ... mhm ...   y::   ¿la manera como enseñas ...   tiene que ver con la manera como tú aprendiste?   ¿el portugués?	La entrevistadora hace la siguiente pregunta acerca de la influencia de su propio aprendizaje en su enseñanza.
226 P Lu	yo creo que sí \   mucho / muchísimo ...   este / recordaba hace unos::: hace dos días /   recordaba yo con los alumnos de la maestría /   recordaba a Helena /	El profesor afirma diciendo cree <i>que sí muchísimo</i> y que evoca a una antigua profesora con sus estudiantes de maestría.
227 O	m:::	La interlocutora asiente.
228 P Lu	Helena es mi madre académica ...	El entrevistado se expresa con estimación de la profesora con la metáfora es mi <i>madre académica</i> .
229 O	¡claro!	La entrevistadora concuerda.
230 P Lu	entonces /   fue mi maestra de toda la vida /   fue mi maestra de lengua /   fue mi maestra de formación de profesores /   fue mi maestra en la maestría /   y fue la coordinadora del proyecto donde yo pude hacer /   mis investigaciones ...   entonces ...   siento / la tengo muy presente /   y profesionalmente / este ... ella decía no-no hay que perder de vista la relación profesional \   y tú como profesional /   tienes de cumplir una ética y prepararte /	Con el conector <i>entonces</i> , marcador de progresión de su relato, Luis describe a su profesora como <i>de toda la vida</i> y enumera las diversas ocasiones en que fue su mentora y compañera de trabajo. Dice tenerla presente y evoca una frase que ella decía, que se refiere a tener siempre en cuenta el papel que el profesor tiene como profesional, lo cual requiere de <i>ética y prepararte</i> .
231	ajá ...	La observadora asiente.

O		
232 P Lu	y cumplir con eso \   ((ruido de la campanilla del horno de microondas de la sala))	El profesor continúa, pero lo interrumpe el ruido de una campanilla.
233 O	claro ...   mhm ...	La entrevistadora asiente para animarlo a continuar.
234 P Lu	este:: /   tiene que darte una satisfacción \   el día en que tu trabajo ya no te dé satisfacción ...   y estés nada más / ahí para poner la mano /   pues yo creo que lo mejor es que vayas a:: ...   a buscar otras cosas \	El profesor dice la metatexto <i>este</i> para retomar el tema. Expresa que para que el trabajo valga la pena debe proporcionar <i>satisfacción</i> a quien lo hace. Con la <i>frase poner la mano</i> , quiere decir metafóricamente que hay personas que sólo van para recibir el salario. Repara con la frase <i>es que</i> y contrapone que <i>en tal caso</i> es mejor procurar otras opciones.
235 O	claro ... no / pues sí ... [en voz muy baja ]	La observadora concuerda en voz baja, como para sí misma.
236 P Lu	[y sobre todo ...]	El profesor comienza una idea, pero la entrevistadora lo interrumpe.
237 O	[muy sabia Helena] ¿eh? / muy buena / muy buena profesora \   eh:: ¿tú puedes decir que tus clases son:::?	La interrogadora confirma lo dicho por el profesor y a continuación sin dar más tiempo a comentarios, le pide que conceptúe sus clases.
238 P Lu	¡híjole! no sé ... ((en voz muy baja)) ((risas))	Pero el profesor se sorprende, dice una expresión de sorpresa y no sabe

		qué decir. Se pone nervioso y ríe. Dice las palabras <i>no sé</i> susurrando como para sí mismo.
239 O	((risas)) ¡la pregunta del año!   todo mundo volteó a ver así ¿QUÉ? ((risas))	La entrevistadora observa que la pregunta suscita expectativa entre los otros profesores que se encuentran en la sala. Observa divertida que es <i>la pregunta del año</i> . Esto le sorprende y se ríe también.
240 P Lu	((risas)) ¡qué graciosa! ((risas))    ¡ay! ¡no sé!!	El profesor se ríe nervioso y no sabe qué decir, exclama <i>¡qué graciosa!</i> y repite de nuevo que no lo sabe.
241 O	((risas)) o ¿qué? [en voz muy baja ] ...	La entrevistadora ríe e insiste, pero de manera sutil.
242 P Lu	este:: divertidas ...	El interrogado titubea y al fin responde <i>divertidas</i> , pero en un tono que no muy convincente, parece una respuesta sólo para salir del paso.
243 O	divertidas /	La observadora repite el calificativo <i>divertidas</i> , con la intención de que el entrevistado brinde alguna otra aclaración.
244 P Lu	pues yo diría /	Sin embargo, el profesor no especifica nada más, negándose a sopesar su trabajo.

### - Análisis enfocado de la décimo segunda secuencia

El profesor comienza haciendo una remembranza, *recordaba yo con los alumnos*, y habla de una antigua profesora describiéndola metafóricamente con admiración como su *madre académica*, su mentora *de toda la vida*, por decir de todos sus años como estudiante y después ya como profesor de lengua. Luis habla de ella con afecto, como una parte vital en todo su proceso de aprendizaje y como guía en su vida profesional, como un fundamento clave. Utiliza repetidamente la palabra *fue* para exponer todos los aspectos de su vida en que ella intervino. En una oración se escucha la voz de la profesora, *y tú como profesional tienes de cumplir una ética y prepararte*. Luis valora la enseñanza de lenguas como una profesión en la que se tienen que respetar ciertos preceptos fundamentales que aprendió de esta profesora y al mismo tiempo sentir satisfacción por su labor. La *ética*, la *preparación* y la *satisfacción* son el punto clave de esta parte pues indican la conceptualización que tiene Luis respecto de la enseñanza. Con la imagen *poner la mano* critica a los profesores que sólo van para recibir el salario y finaliza opinando que en ese caso es mejor procurarse otra profesión.

Al terminar esta observación la entrevistadora interrumpe sus cavilaciones para preguntarle sin preámbulos como describiría sus clases. La pregunta sorprende al profesor y acompañado por una expresión de la jerga dice *no sé* en voz muy queda, más para sí mismo que como respuesta para la entrevistadora; mientras que otros profesores que se encuentran en ese momento en la sala y que se supone que no estaban escuchando, se quedan a la expectativa esperando su respuesta. Esto pone más nervioso al profesor quien no logra responder. Luis ríe inquieto y exclama *¡qué graciosa!* y luego vuelve a afirmar que no lo sabe. Ante insistencia de la entrevistadora al fin cataloga sus clases como *divertidas*, con poca certidumbre en la voz. Sin embargo, por su preocupación por la preparación de clase y por la diversidad de materiales, se infiere que la diversión es parte de lo que él considera eficaz en sus clases y que la representación que tiene de sus clases es que son entretenidas. Cierra con la frase *pues yo diría*, evitando así dar mayores explicaciones.

### m) Décimo tercera secuencia

En este segmento el entrevistado responde a preguntas relacionadas con su desarrollo como profesor y que son la manera como visualiza el dar clases y lo que pretende realizar profesionalmente a futuro.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	245-262 Segmento 13	
245 O	¿qué es para ti enseñar portugués? es:: casi la última pregunta \	Entonces la investigadora aborda la siguiente pregunta sobre su visión de lo significa <i>enseñar portugués</i> .
246 P Lu	es /    tener a lo largo del tiempo /   un conocimiento técnico /   y práctico /    muy específico \   muy especializado ...   que se pone /   que se ha puesto a lo largo del tiempo también en diferentes momentos /   en tela de juicio ...    pero para bien \   para ponerlo / verlo de manera crítica \   reflexiva ...   la::   el docente de lenguas no termina de formarse /   todo el tiempo está aprendiendo ...   todo el tiempo está ...	El profesor conceptúa la enseñanza de la lengua como poseer <i>un conocimiento técnico y práctico muy especializado</i> , que en algunas épocas se ha puesto en duda o se ha visto con desconfianza, y que las críticas han sido beneficiosas. Termina con la sentencia de que el profesor de lenguas nunca termina de aprender.
247 O	sí es cierto \	La investigadora afirma con convencimiento, pues conoce muy bien este problema.
248 P Lu	sobre todo /   que /   en mi apreciación ...    a nivel mundial /   la actividad docente en lenguas /   tiene poco de haber iniciado /   propiamente como actividad profesional \	El profesor abre con la frase <i>sobre todo</i> para llegar a una valoración; continúa comentando que la enseñanza de lenguas, por mucho tiempo, no ha sido considerada como una <i>actividad profesional</i> .
249	cierto ...	La observadora afirma y lo deja

O		continuar.
250 P Lu	sí existía /   e-de manera empírica /   y ...   de unos años para acá ...   de los años setenta para acá /   con el advenimiento del enfoque comunicativo /   se empieza a hablar por primera vez de profesionalización ...   entonces es un muy reciente /   y creo que cada vez / hay más /   información sobre / este /   las condiciones en que se:: ...   podría hablar de-de /   una clase de lenguas \	El profesor indica que la enseñanza de lenguas extranjeras se ha considerado como una actividad profesional sólo a partir de la década <i>de los años setenta</i> . Utiliza el conector <i>entonces</i> para llegar a la conclusión de que es una profesión <i>reciente</i> , pero que mejora sus <i>condiciones</i> .
251 O	mhm ...	La entrevistadora asiente sin intervenir.
252 P Lu	entonces /   siento que es algo con lo cual /   me falta mucho /   y tengo que seguirme /   eh:: profesionalizando \	El entrevistado recurre al conector <i>entonces</i> para señalar progresión en su argumento para llegar a la conclusión en tono de obligación que es, <i>tengo que seguirme profesionalizando</i> .
253 O	¿y qué expectativas tienes? a futuro en tu trabajo ...	La observadora pregunta sobre sus perspectivas a futuro en la enseñanza.
254 P Lu	formar gente /	El profesor dice que <i>formar gente</i> , queriendo decir dedicarse a la enseñanza.
255 O	mhm ...	La observadora afianza y lo deja continuar.

256 P Lu	formar gente \   escribir libros /	El profesor insiste en su tarea de educar, pero también la de <i>escribir libros</i> .
257 O	ah:: eso \	La entrevistadora simplemente asiente y habla de <i>eso</i> refiriéndose a la tarea de escribir.
258 P Lu	escribir libros /   tenemos ahorita en puerta uno ...   se acaba de entregar /   está fresquito \   la semana pasada ... o ...   lo entregamos para publicación \   está el dictamen /   ya entró a dictamen ...   Y AHÍ damos cuenta de:: lo que fue una experiencia /   de haber participado en el proyecto de investigación-acción /    y el carácter reflexivo /   y formador que tuvo para cada uno de los que participamos en él ...	El profesor insiste en lo de <i>escribir</i> . Relata que acaba de terminar un libro con algunos colegas y que está esperando dictamen para que se publique. Emplea la imagen de <i>fresquito</i> para describir que es muy reciente y minimizándolo con diminutivo para parecer más coloquial. Indica que participó en un <i>proyecto de investigación-acción</i> y que ese trabajo los hizo reflexionar acerca de la tarea de la enseñanza.
259 O	mhm \	La observadora asiente brevemente para animarlo a proseguir.
260 P Lu	Y VA DIRIGIDO a futuros profesores /   y a formadores de profesores \	El entrevistado especifica y enfatiza que es para educadores y para formación de profesores.
261 O	muy bien ...	La interlocutora corrobora.
262 P Lu	así son ... y como esa /   quiero repetir otras experiencias \	El profesor dice que además pretende continuar haciéndolo.



--	--	--

### - Análisis enfocado de la décimo tercera secuencia

El profesor manifiesta su concepto de que enseñar una lengua extranjera implica tener expertos conocimientos en sus propias palabras, *técnicos y prácticos*, más que intelectuales. Su imagen de la enseñanza de lenguas es la de proporcionar una instrucción práctica específica y especializada dándole relevancia al concepto con el adverbio *muy*. Pero al mismo tiempo, cree que la formación del profesor requiere de un proceso de aprendizaje prolongado y sobre todo continuo. En una oración en la que habla sobre la enseñanza de lenguas como profesión, cuenta que se ha puesto en duda y dice *que se pone*, y repara para indicar duración temporal, *que se ha puesto a lo largo del tiempo* y cierra con la sentencia *en tela de juicio*. El punto crítico de su argumento se advierte con la frase *pero para bien, para ponerlo, verlo de manera crítica, reflexiva* donde él expresa su visión de la enseñanza como un proceso siempre susceptible de mejorar.

Luis está consciente de que la enseñanza de lenguas está en el ámbito académico en un lugar secundario. Iniciando con la frase *sobre todo*, expresa su opinión particular respecto del reconocimiento del profesor de lenguas como profesional. Cree que es una actividad que aunque se ha practicado por largo tiempo, apenas en épocas recientes se reconoce como tal y la imagen que tiene de la enseñanza en décadas pasadas es también como algo práctico, *si existía de manera empírica*. Considera el *advenimiento del enfoque comunicativo*, como la piedra angular que marca una diferencia, que le imprimió una categoría profesional a la enseñanza de lenguas. También señala que requiere de más conocimientos y llega a la conclusión de que *tengo que seguirme profesionalizando*, lo que nos dice al fin es que considera la enseñanza de lenguas como una formación continua que requiere muchos estudios. Con todo esto, Luis demuestra estar consciente de los problemas inherentes a la enseñanza de lenguas y tiene una idea muy concreta de lo que se ha de hacer, que es seguir adquiriendo conocimientos que él expresa en diversas ocasiones significativamente como *profesionalizando*. El elemento clave de esta parte es seguir aprendiendo *todo el tiempo*, pues es *el docente de lenguas no termina de formarse*, que al mismo tiempo es una reflexión.

Como para Luis, la enseñanza es un desarrollo constante, se propone seguir formando profesores y *escribir libros*, refiriéndose a publicaciones sobre enseñanza de lenguas y a continuación compara metafóricamente un libro recién publicado en el que participó con la frase que se emplea para hablar de alimentos, *tenemos ahorita en puerta uno, se acaba de entregar está fresquito*. El profesor explica que participó en un proyecto de investigación-acción y cómo esto lo condujo al importante trabajo de reflexión sobre la enseñanza. Con el uso reiterado de verbos en primera persona del plural como *entregamos* y *damos* muestra un sentido de pertenencia al grupo y a la profesión, se coloca como profesor de lenguas, como escritor y como formador de otros profesores. Cierra expresando su intención de seguir colaborando en más proyectos como ese, que desde luego considera beneficiosos para su actuación y la de otros profesores en el aula por su carácter *formador* y *reflexivo*.

#### n) Décimo cuarta secuencia

Luis habla en este último segmento de la entrevista lo que implica enseñar y aprender una lengua cercana y de lo que le agradaría tener para hacer su clase más efectiva. Por último, a petición de la observadora expresa muy brevemente su impresión respecto de la entrevista.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	263-300 Segmento 14	
263 O	eh   tú crees que la cercanía de las lenguas /   ¿ayuda o dificulta?     en el aprendizaje \   y la enseñanza también \   ¿es más fácil enseñar una lengua próxima?	La entrevistadora, al ver que el profesor no dice nada más, pasa a la siguiente pregunta sobre la dificultad o no entre lenguas cercanas.
264 P Lu	no /   no creo \   yo creo que depende del factor sujeto ...	El profesor no considera que enseñar una lengua cercana sea más fácil. Cree que depende del educando.
265	mhm \	La observadora asiente para mostrar

O		interés.
266 P Lu	del factor alumno /   habrá alumnos que tengan otras experiencias / de haber aprendido lenguas /   y que ...   metodológicamente ...   este /   operen bien \   en las lenguas próximas ...   sin embargo /   en otros casos /   no tendrá que ser necesariamente así \   yo creo que aquí lo que importa / es el factor alumno \   y obviamente ...    la manera en que se planea el trabajo / en torno al aprendizaje de esa lengua ... ¿no?	El interrogado menciona el <i>factor humano</i> como punto de clave para el aprendizaje. Alude a ciertos requisitos como el haber estudiado otras lenguas y que <i>operen bien metodológicamente</i> . Recurre al conector <i>sin embargo</i> , para por otro lado, relacionar la planeación de la enseñanza como condición primordial para el aprendizaje y con un apéndice comprobativo <i>¿no?</i> cierra ese turno.
267 O	mhm ...	La entrevistadora apuntala y lo deja continuar sin intervenir.
268 P Lu	o sea /   no dar las cosas por sentadas / tampoco ...   porque entonces / vamos a tener un lindo <i>portuñol</i> /	El profesor recurre a la frase <i>o sea</i> para proporcionar equivalentes. Afirma que no es posible confiarse y usa el conector <i>entonces</i> para llegar al desenlace de caer en la trampa de la interlengua. Usa el calificativo <i>lindo</i> de manera irónica, para expresar lo contrario.
269 O	((risas))	La observadora ríe.
270 P Lu	y ya los <i>fregaste</i> de por vida ...	El entrevistado concluye con el conector y exclamando con una frase muy coloquial que esto los

		podría afectar para siempre.
271 O	sí es horrible ...   eh:: bueno finalmente /   ¿qué cambiarías tú de las clases?	La entrevistadora lo apoya y tras el conclusivo <i>bueno</i> finalmente, que funciona como cambio de tema, le pregunta hipotéticamente si cambiaría algún aspecto de sus clases.
272 P Lu	¿qué cambiaría de las clases?     ¿en mis clases?	El profesor repite la pregunta, hace una pausa para pensar y vuelve a repetir parte de la pregunta.
273 O	ajá \	La observadora asiente.
274 P Lu	este:: ...   posiblemente /   muy posiblemente /   este ... algunos materiales \	El profesor titubea y menciona algunos <i>materiales</i> didácticos.
275 O	ajá ...	La entrevistadora asiente.
276 P Lu	los materiales nada más \	El entrevistado ratifica que solamente los <i>materiales</i> .
277 O	son los materiales viejos /	La observadora corrobora que son desactualizados.
278 P Lu	incluso hay materiales que son /   muy viejos pero /   o pequeños ¿no?   un parrafito /	Pero el profesor dice que rescata algunos materiales. Usa la palabra <i>incluso</i> para reparar y dice que a pesar de ser <i>viejos</i> o cortos, le son útiles. Usa el minimizador <i>parrafito</i>

		para acentuar su nimiedad.
279 O	[pero te sirven muchísimo ...]	La entrevistadora confirma esto.
280 P Lu	[te puede servir ] comunicativamente / está tan bien construido que-que le saco todo el jugo ¿no?	El observado continuando la idea, afirma que pueden funcionar aduciendo a que están bien hechos y que puede obtener todo el provecho de ellos.
281 O	mhm ...	La interlocutora asiente.
282 P Lu	y puedes encontrar toda una par-parafernalia tecnológica ¿no?   los famosos <i>tics</i> ¿no?	El profesor continúa con el conector <i>y</i> para hablar de las nuevas tecnologías. Para ello usa la imagen de equipamiento con la palabra <i>parafernalia</i> y los <i>famosos tics</i> en tono sarcástico y cierra su turno con un apéndice comprobativo <i>¿no?</i>
283 O	((risas))	La entrevistadora se ríe al escuchar la expresión.
284 P Lu	que son <i>chanchada</i> nada más /   pero en términos de contenido ...   pueden llegar hasta a ser muy pobres ¿no? entonces yo creo que ...	El profesor afirma que en el rubro del contenido son una <i>chanchada</i> , que en la jerga del portugués de Brasil es película de muy mala calidad. Usa el conector <i>pero</i> para objetar el contenido y la expresión <i>entonces yo creo que</i> para introducir la conclusión. Intenta exteriorizar

		una opinión, pero la interlocutora interrumpe.
285 O	ajá ... ¿entonces tú crees que las nuevas tecnologías::   no / no son ninguna solución?	La entrevistadora trata de sintetizar esa afirmación con una pregunta sobre el beneficio de las <i>tecnologías</i> .
286 P Lu	n::o \   no no no   las <i>tics</i> son un instrumento \   porque la:: clave está en cómo las utilices tú \	El profesor lo niega, opina que efectivamente las <i>tics</i> no son ninguna solución si no se saben utilizar adecuadamente.
287 O	mhm ...	La observadora asiente y lo deja continuar.
288 P Lu	como sujeto ...   tú /	El profesor continúa explicando lentamente.
289 O	igual que todo ... ¿no? tú puedes tener la magnífica computadora	La entrevistadora trata de agilizar y le ayuda añadiendo que se puede tener un ordenador de última tecnología.
290 P Lu	[¡exacto! ]	El profesor afirma.
291 O	[pero ] sin le sabes dar el uso no sirve de nada ....	La entrevistadora continúa diciendo que no funcionan si no se le da un uso didáctico.
292 P Lu	exacto ...   sí \   depende de factores externos ¿no?	El profesor concuerda y dice que varía de acuerdo a aspectos <i>externos</i> .

293 O	bue::no ...   ¿qué te pareció la entrevista?   esa la última \	La observadora inicia con la palabra <i>bueno</i> pronunciada por sílabas para dar a entender la terminación. Hace la pregunta de cierre que es su opinión sobre <i>la entrevista</i> .
294 P Lu	mhm ...    bien /	El profesor piensa y responde positivamente a la entrevista; aunque no se le escucha muy convencido.
295 O	((risas))	Ante la respuesta de mera cortesía del entrevistado, la observadora ríe divertida.
296 P Lu	me ha gustado / me ha gustado ...   me ha llevado a hacer una / una / ¿cómo diríamos? un <i>apanhado</i> /   una reconsideración \   en torno a lo que es mi trabajo \   ¿no?	A pesar de eso, el entrevistado recapacita y al fin sintetiza con más convencimiento que fue como un recuento utilizando una palabra portuguesa <i>apanhado</i> y luego la interpreta en castellano como una <i>reconsideración</i> .
297 O	¡per-fec-to!	La entrevistadora reacciona positivamente con una sola palabra, pero enfatizada por sílabas.
298 P Lu	me gusta mucho mi trabajo...	El profesor continúa expresando su gusto por la enseñanza.
299 O	¡qué bueno! eso es muy bueno de oír siempre ...   ¡gracias Luis!	La entrevistadora cierra el diálogo también con una frase en castellano,

		pero que estructuralmente sólo es posible en portugués, que significa es bueno saberlo. Por último le agradece su colaboración.
300 P Lu	((risas))	El profesor ríe también.

**- Análisis enfocado de la décimo cuarta secuencia**

Luis no cree que la cercanía ayude u obstaculice directamente el aprendizaje. Juzga que eso está en función de las características de cada alumno y de sus experiencias personales que expresa como, *yo creo que depende del factor humano*. Considera que la efectividad en el aprendizaje depende en gran parte de una base conformada por los conocimientos previos, el aprendizaje de otras lenguas y las propias experiencias del estudiante. Propone también como requisito que *metodológicamente operen bien*, de manera abstracta, pues al fin no llega a definir a qué se refiere. Añade que no tiene forzosamente que ser así y lo atribuye también a la planeación del *trabajo* con la lengua. Con esto da a entender que además de lo antes mencionado, la efectividad en el aprendizaje también depende de la actuación del profesor, pero reitera es *el factor alumno* como elemento clave de esta parte.

Después con el reformulador explicativo *o sea*, continúa expresando que otra exigencia para que el aprendizaje sea efectivo, es el *no dar las cosas por sentadas*, en el sentido de que a pesar de la proximidad los alumnos no se deben de confiar. Caso contrario se puede dar un *lindo portuñol*, por decir irónicamente, un problema de interlengua. El elemento valorativo *lindo* aquí tiene el valor opuesto y concluye que la interlengua es un proceso irreversible que los afecta negativamente, *de por vida*. Por otro lado, como parte esencial de su clase, el profesor hace una valoración del material didáctico. Considera que los materiales del departamento son *muy viejos* y desactualizados. Este es un punto crítico del segmento pues recapacita y después afirma que algunos materiales aunque sean muy viejos o pequeños sirven. El profesor repite la idea y haciendo una valoración subjetiva, dice que algún material *comunicativamente está tan bien*



*construido* que *le saco todo el jugo*, usando esta metáfora expresa obtener provecho y al final emplea la pregunta comprobativa *¿no?* para expresar cierre de turno. Todo esto es para ilustrar que por muy sencillo que pueda parecer algún material, es aprovechable.

Continúa con la parte opuesta; designa el entorno tecnológico despectivamente como *parafernalia* y califica las tecnologías de manera irónica como los *famosos tics* (sic), que muchos profesores identifican como lo último y lo efectivo para la enseñanza de lenguas. El observado expresa la creencia de que las tecnologías para información y la comunicación no son la solución para aprender, ni mejor o ni más rápidamente una lengua extranjera. Para ello utiliza una palabra coloquial brasileña *chanchada* que se usa para adjetivar películas de muy mala calidad y que nos da también la imagen de engaño artificioso. El valor de la palabra *instrumento* se hace patente en esta frase como simple herramienta desprovista de efectividad sin el entrenamiento preciso y para ello argumenta *porque la clave está en cómo las utilices tú*. Emplea en esta argumentación dos veces el pronombre personal *tú* con el sentido de yo. Para cerrar reitera su creencia expresada en varias ocasiones de la entrevista de que la efectividad en el aprendizaje también *depende de factores externos*.

Por último, se expresa cortés pero fríamente de la entrevista como *bien*, pero luego se explaya un poco más diciendo que le ha gustado, que lo hecho reflexionar y la califica con la palabra portuguesa un *apanhado* y con el reformulador *o sea*, lo describe como una reconsideración acerca de su actuación en como profesor. Como cierre muy significativo a la entrevista el profesor dice, *me gusta mucho mi trabajo* a manera de conclusión personal.

### **Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno**

En el siguiente apartado se lleva a cabo una breve interpretación de creencias, representaciones y saberes de los tres profesores, por turno de habla, en sus dos entrevistas. En ellas encontramos gran cantidad de fenómenos susceptibles de interpretación, y ante la riqueza y amplitud de todo aquello que una persona dice y dice que hace, -que incluye toda una variedad de valores, costumbres, rituales e instituciones-, nos hemos limitado a descubrir principalmente lo consideran efectivo para el aprendizaje de la lengua y para facilitar su enseñanza. Entre éstas encontramos

sobre todo juicios, opiniones, experiencias, valoraciones, gustos y desavenencias, pero más allá del sentido literal contienen un sentido más profundo que son sus creencias, representaciones y saberes; así como motivos personales y ambigüedades, pero que forman parte de un todo en la mente de los profesores. Esta primera interpretación, que se sustenta en la palabra de los profesores, nos ofrece las señales que nos indican el camino hacia el siguiente nivel de lectura.

**7.3.1.3.- Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno, primera entrevista**

<b>Turno</b>	<b>Luis entrevista 1, 2005</b>
2	Habla de actividades relacionadas con la cultura de la lengua meta que considera relevante para el aprendizaje del portugués.
8	El profesor prefiere materiales que no están pensados para la enseñanza de lenguas.
9	Los textos son su interés principal.
23	Da importancia a las situaciones de la vida real donde usan la lengua, coherente con lo que él piensa de la autenticidad en sus materiales que sean de uso práctico en la vida real.
25	Manifiesta satisfacción de ver el aprovechamiento de sus estudiantes.
27	Considera la discusión un éxito en cuanto a la apropiación de la lengua.
33	Considera importantes los temas gramaticales, sobre todo en cursos avanzados.
37	No está convencido de que la gramática solamente como práctica de sus reglas sea beneficiosa.
38	Considera lo mecánico como algo poco espontáneo y nocivo.
41	El profesor sostiene que la gramática se debe trabajar, pero bajo ciertas condiciones didácticas. Deja claro que a su modo de ver, el estudio de gramática debe ser controlado.
56	Considera la observación de su propia experiencia relevante, una ventaja para el profesor de lenguas.
57	Cree que hay diferencia entre profesores nativos y no nativos.
60	Considera absurdo y antinatural intentar que los alumnos piensen en otra lengua.
61	Expresa ideas relacionadas con la concepción de que hay una edad propicia para aprender lenguas extranjeras.
62	Hace un juicio de corrección en su lengua materna que es el caso del subjuntivo.
63	Constata la creencia que existe en México de que los comunicadores y políticos no son concedores de la lengua y a menudo se les critica su ignorancia y su falta de interés por la corrección.

**7.3.1.4.- Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno, segunda entrevista**

<b>Turno</b>	<b>Luis entrevista 2, 2006</b>
4	Utiliza la palabra <i>ricas</i> , como fructíferas, es una de sus palabras clave.
6	Sin llegar a liberar su lenguaje, estima que la producción oral es indicador de aprovechamiento.
10	Al principio prefiere hablar de manera general e impersonal. Emplea la palabra <i>documento</i> para definir un texto de lectura.
14	Reconoce el desconocimiento sobre América Latina como un problema.
16	Implica la crítica y su punto de vista personal en el tema de lectura.
18	Se aleja del tema de la lengua portuguesa para hablar sobre el castellano, pero dejando vislumbrar que considera la lengua como un medio para ampliar horizontes.
22	Se advierte su voluntad por tocar temas de tipo cultural en el aula.
24	Aprecia la coherencia en los temas profundizados en el aula.
26	Constata su creencia de que ese es el uso auténtico de la lengua meta.
32	Explica que trabaja de manera comparativa con ejemplos del castellano, como un tipo de inducción y sensibilización.
34	Demuestra su preocupación por el uso correcto de la lengua, incluso en castellano.
38	El interrogado ratifica su creencia de que los medios de comunicación marcan la manera de hablar de la gente. Al mismo tiempo expresa su disgusto por el mal uso que hacen de la lengua española y cita un ejemplo. Retoma un tema de la entrevista anterior demostrando que le preocupa.
40	Vuelve a utilizar la palabra <i>rico</i> con el sentido de productivo. Supone que la producción oral es la más beneficiosa.
46	Considera ilógico intentar pensar en otro idioma y cree que los profesores que lo intentan están muy equivocados.
48	Supone que no es posible pensar en otra lengua, lo cual supone imposible.
50	Se muestra consciente de las condiciones de la lengua en el país.
54	El interrogado supone que el aprendizaje de lenguas extranjeras está supeditado a la lengua nativa y que la comparación es esencial para el

	aprendizaje.
56	Presume que ambos procesos, adquisición lengua materna y extranjera, son similares.
58	Expone su creencia de que aprender una lengua próxima es un más difícil.
64	Habla en general de problemas, sin abordar las dificultades de aprendizaje o de instrucción, tal vez rehuyendo a tocar la imagen de buen profesor que tiene en el centro.
66	Dando rodeos al fin responde acerca de problemas en cuestiones didácticas.
70	Afirma que programa el tema problemático y lo ejercita, dejando de lado la improvisación, tratando de contener la experiencia más personal.
80	Denota que traducir reiteradamente el vocabulario lo impacienta.
82	Afirma que tuvo que reflexionar y reformar su manera de dar clases.
84	Finalmente habla de sistematización y paráfrasis como maneras efectivas y opciones positivas para adquirir vocabulario. Enfatiza la palabra <i>alto</i> para destacar su efectividad.
86	Deja ver que ahora considera a los alumnos más individualmente que antes.
90	El interrogado completa la información con frases generales sobre las perspectivas de los alumnos exaltando su individualidad y conocimientos.
100	Estima su práctica como su suplente y al mismo tiempo aprecia mucho lo que aprendió de sus profesoras. Valora la organización equilibrada de actividades en el aula que aprendió con una de ellas.
102	Habla también de variedad de <i>documentos</i> que se infiere que mayormente son textos de lectura. Considera el equilibrio y la variedad de actividades como efectivos en aula.
104	Expresa la creencia de que el plan es efectivo para llevar una buena clase. Lo valora como una referencia necesaria que si bien no hace en papel, lo hace mentalmente.
114	Se deduce que los materiales de internet son para ver en casa.
116	Expresa la creencia de que el aprendizaje se tiene que extender fuera del aula.
120	Demuestra agrado por conocer cosas nuevas que proponen los estudiantes, lo considera positivo. Exhibe una actitud abierta ante ellos.
123	Certifica que le agrada ver que sus estudiantes lo aprovechen y que les guste.
131	Se infiere que le interesa agradar a sus estudiantes.

139	Toda esta narración es un preámbulo a la experiencia.
143	Muestra satisfacción al comprobar su interés por la lengua.
148	Repite y enfatiza la palabra <i>yo</i> para demostrar que no le agrada soportar toda la responsabilidad. Utiliza la frase <i>pero en el momento</i> como contraposición para atestiguar cuando sí le agrada.
152	Le preocupa mantener su buena imagen ante los estudiantes.
156	El profesor valora ese momento, cuando están haciendo las cosas por sí mismos. Expresa la creencia de que es entonces cuando aprenden más, cuando se hace efectiva la enseñanza.
169	Atribuye algunos problemas a deficiencias de cursos anteriores, o a problemas de aprendizaje. Estima la interlengua como un paso transitorio en el aprendizaje que se tiene que superar. Cree que corregir individualmente es efectivo, aunque reconoce que a veces ni aún así logra hacerles captar.
173	Se infiere que ahora sabe que las dificultades no son solamente son causadas por él.
177	Expresa su creencia de que cada alumno aprende de manera distinta.
187	Considera que su trabajo no debe mezclarse con los problemas particulares de los alumnos. Cree que su desempeño como profesor que conceptúa como <i>profesional</i> , se debe ajustar estrictamente a dar clase, pero considera la ayuda a los alumnos como un deber como ser humano.
189	Prefiere sustraerse diciendo que no sabe qué es lo más difícil de solucionar en el aula. Demuestra que considera que la pregunta se encuentra en terreno difícil y prefiere no responder.
195	Está consciente de la importancia de incluir a todos los países de habla portuguesa en las clases.
202	Elige con cuidado las palabras consciente del registro que se está tomando con la grabadora.
212	Presume que la similitud entre lenguas es engañosa. Cree que es insostenible la idea aparente de facilidad.
214	Expresa que considera eficaz la consecución de objetivos preestablecidos.
216	Describe la evaluación como saber hacer y manejar cosas, queriendo decir desempeñarse con la lengua. En su opinión la evaluación es para demostrar que pueden hacer cosas, que sólo indica genéricamente con las palabras <i>esto y esto</i> .

218	Cree que cuando los estudiantes saben lo que se espera de ellos, funcionan mejor. Supone que conocer los objetivos es eficaz.
222	Considera que los alumnos ven otras actividades académicas como más prioritarias que la lengua.
234	Con la metáfora <i>poner la mano</i> critica a los compañeros que sólo van para recibir el salario.
237	Considera un tanto ambiguo y difícil el tratar autoevaluarse.
242	Dice que sus clases son <i>divertidas</i> como lo primero que se le ha venido a la cabeza respecto de sus clases, evadiendo mayores explicaciones.
250	Supone que el enfoque comunicativo hizo que la enseñanza de lenguas se tomara más seriamente.
252	Cree que la continuidad en la instrucción por parte del profesor es una parte esencial de la enseñanza.
254	En sus expectativas responde, no acerca de sus intereses personales, sino sobre el beneficio de educar a otras personas.
256	Se entiende que lo que él quiere es escribir libros relacionadas con la educación.
256?	Sus expresiones demuestran lo mucho que le interesa escribir.
274	Sin involucrarse personalmente en lo que le gustaría cambiar, se refiere a materiales.
276	Al eludir el temas de lo que habría de cambiar, cuida su imagen.
283	La palabra <i>parafernalia</i> y la expresión con que califica mordazmente las <i>tics</i> señalan su crítica hacia los profesores que creen que las tecnologías hacen una buena clase.
286	Califica las <i>Tics</i> como una herramienta, mas no una solución.
292	No llega a especificar cuáles factores externos que afectan la enseñanza con las tecnologías.
294	Da una respuesta poco persuasiva y de cortesía sobre la entrevista y así se advierte que algunas preguntas fueron incómodas para el profesor.

### 7.3.1.5.- Síntesis de las dos entrevistas

#### a) Entrevista 1

El profesor Luis juzga una buena clase aquella en la que se alcanzan los objetivos planeados. Considera valioso leer materiales auténticos<sup>74</sup>, pues presume que contienen más información relevante y que además se pueden vincular con la vida real. No es muy partidario del *internet*, pero sí le agradan los vídeos y la música. Supone que las actividades orales y de escritura propician más el aprendizaje; confía en los ejercicios de gramática contextualizada como una manera eficaz de aprender la lengua y deduce por su propia experiencia como profesor no nativo que la contrastación entre lenguas es parte del aprendizaje de una lengua extranjera. Le preocupa la corrección en cualquier lengua que se hable y supone que muchos problemas de sus alumnos provienen de su pobre conocimiento de la lengua materna. Le satisface saber que los alumnos han aprovechado sus clases.

#### b) Entrevista 2

En la segunda entrevista el profesor Luis reitera algunos puntos de la entrevista anterior. De nuevo afirma que una buena clase es aquella que se planea y se alcanzan los objetivos propuestos de acuerdo a un programa. Le interesa trabajar con contextos culturales, puntos gramaticales y prácticas orales articuladas con información coherente. Expresa su preocupación por la corrección en cualquier lengua e incluye las fosilizaciones y la interlengua. Está consciente que el contexto lingüístico de México tiene características propias y supone que la lengua materna determina la manera de aprender una lengua extranjera y que además es su punto de partida. Atribuye las dificultades en el aula a factores externos como problemas personales de sus alumnos y en cuestiones didácticas le preocupa no poder ofrecer una respuesta adecuada a alguna duda. Ha variado su manera de enseñar al comprobar que algunas de sus creencias eran incorrectas. A su vez, afirma haber obtenido mucho conocimiento de sus estudiantes y sostiene que un profesor nunca termina de formarse. Por parte del enseñante considera que la sistematización y la exposición a la lengua meta es vital para que la enseñanza

---

<sup>74</sup> O sea materiales de lectura que no fueron hechos para aprender la lengua.



sea eficaz y requiere de los estudiantes motivación e iniciativa. No cree que las nuevas tecnologías sean determinantes para hacer el aprendizaje más eficaz e infiere que la confianza frente a una lengua próxima es lo que provoca problemas. Por último, le agrada la investigación por lo que le interesa escribir libros y artículos sobre cuestiones lingüísticas.

### **7.3.2.- Temas profesor Luis**

#### **7.3.2.1.- Los objetivos**

En las dos entrevistas, el profesor hace énfasis en la consecución de objetivos y en el seguimiento de un programa. No lo menciona, pero se refiere al programa establecido por el departamento de portugués. Para que la enseñanza sea efectiva, cree que se debe trabajar *en función del objetivo*, que debe ser claro y que se ha de cumplir. Afirma que, *conociendo los objetivos, he notado que se bajan niveles de ansiedad*, entre sus estudiantes y esto hace que la enseñanza y el aprendizaje sean más eficientes. Sin embargo, es flexible pues, *independientemente del programa trabajo también con las necesidades y los intereses de entonces del alumno*. Menciona como una forma eficaz de trabajo en el aula, hacer un plan de trabajo balanceado, una especie de, *carta de navegación* como referencia. Cree que una enseñanza efectiva depende de *la manera en que se planea el trabajo en torno al aprendizaje de esa lengua*. De manera implícita, se refiere a otro tipo de objetivos que también considera relevantes, como la *utilidad* para el estudiante, y la lengua como vehículo de diversas culturas. Asimismo, evalúa a partir de dos elementos rectores, *primero la consecución de los objetivos según el programa*, y en segundo el desempeño del estudiante.

#### **7.3.2.2.- Los materiales**

El profesor considera los materiales didácticos como esenciales para que la enseñanza sea efectiva. Tiene mucho cuidado en elegir materiales diversificados que contengan abundancia de datos, *que el material base sea rico en términos de información y de información cultural*. Le parece relevante el uso de textos y grabaciones de audio y vídeo pero enfatiza que sean auténticas. Valora trabajar *a partir de temas de interés y a partir de material atractivo*. Ve los materiales atractivos como una manera de mantener el interés de los alumnos. Le gusta utilizar todo tipo de materiales, como música, lecturas, libros, diccionarios electrónicos, etc. Por otro lado, aunque le gusta la variedad de materiales, no utiliza mucho la red, *estoy apenas echando mano de la internet*, y considera que *los famosos tics que son una chanchada son un instrumento* y explica que veces son de contenido insuficiente y argumenta que *la clave está en cómo se utilicen*. Explica que sus estudiantes no se quedan *nada más* con lo que hay en el aula, que

comparte con ellos otros materiales y cosas de interés y que también *entre ellos se dan las cosas más raras*, por decir que intercambian materiales difíciles de adquirir. Le interesa mucho abordar temas culturales, como es el portugués africano, *estamos trabajando mucho con África* y también las cuestiones poco usuales. Así su deseo es no sólo es compartir materiales, sino también conocimientos. Igualmente, le parece significativo pensar cómo los materiales se pueden relacionar a la vida de los estudiantes. Por último, añade que lo que le gustaría cambiar en sus clases serían los materiales, pues le gustaría tenerlos más actualizados.

### **7.3.2.3.- Las actividades reales**

También le parece relevante que los alumnos practiquen actividades cercanas a la vida real, *tareas lo más cercanas posibles a una situación real concreta*. Le interesa que los alumnos además de la lengua, adquieran conocimiento de los contextos culturales y conciencia del, *contexto latinoamericano* y argumenta que *desconocemos gran parte de otros latinoamericanos*. También propone como efectiva, *la práctica intensa* dentro y fuera del aula. De esta *práctica afuera* plantea sobre todo leer y escuchar. Así mismo le parece relevante pensar en su trabajo con la lengua como, *es auténtico y es neto*. Determina como efectivo, brindar a los alumnos la mayor cantidad de insumos posibles.

### **7.3.2.4.- La producción oral**

Cree que es más efectivo que los alumnos practiquen las destrezas de producción, *las dos habilidades de producción que hablen y que escriban*; pero sobre todo la práctica oral. Brindarles *oportunidades de entrenar la lengua, un uso auténtico de la lengua*. Considera la práctica oral como un parámetro y forma de medir el aprendizaje, *yo me fijo mucho en producción discursiva*, que debe de tener ciertas características como, *que haya fluidez*, así como, *un discurso mucho más articulado*, y que *planteen argumentos y los fundamenten*, es decir que haya coherencia, fluidez y naturalidad. Cree que hay aprovechar las oportunidades para discutir cuando surgen temas espontáneamente, *aparecían argumentos muy interesantes*. Le interesa la discusión de temas de controversia, *sobre todo cuando hay discusión en torno a temas polémicos*, con la condición de que haya *una riqueza discursiva*. También le agrada que los estudiantes

hablen de situaciones específicas, *cuando los alumnos empiezan a hablar de ejemplos muy concretos.*

### **7.3.2.5.- La gramática**

El aprendizaje de la gramática le parece vital para la adquisición de la lengua, efectivamente, la conceptúa como, *la materia de la clase.* Por esta razón, dentro de los objetivos de su clase incluye de manera relevante los puntos gramaticales. De hecho, uno de los momentos que más disfruta es cuando expone un tema gramatical que domina y que como contraparte dice, *está siendo aprendido.* Aunque la gramática le parece esencial, implica un requisito, que *sea llevada de manera inteligente,* con esto quiere decir, contextualizada y también que sea *trabajada de manera muy dirigida,* o sea consciente. También cree que es necesario puntualizar las particularidades de la lengua, en especial, *las cosas que no existen en el caso del español,* como son los casos verbales. Está de acuerdo en el uso de una *gramática pedagógica,* que conforme a su percepción funciona; pero, al mismo tiempo critica a los profesores que dedican exclusivamente a dar reglas gramaticales. En su opinión se debe trabajar, *consciente de las características de la lengua.* Ve la enseñanza de la gramática como explicar estructuras, *explico brevemente lo que es la estructura profunda, la estructura superficial.*

### **7.3.2.6.- Las habilidades de cada estudiante**

El profesor está consciente de que a pesar de sus esfuerzos, cada estudiante tiene un ritmo propio de aprendizaje. Aunque juzga importante practicar las cuatro destrezas, piensa que, *va a depender de las habilidades del propio alumno.* Así, en el aula las practica, *en función de las necesidades de trabajo que tengas con cada comunidad didáctica.* Cree que la gramática pedagógica es efectiva, *aunque no necesariamente el mismo procedimiento va a servir para la (mayoría) de los alumnos.* Al mismo tiempo que diferencia a los alumnos, está consciente de él y de sus estudiantes con quienes comparte *una identidad, una nacionalidad* y que por sus diferentes campos profesionales y experiencia, él también aprende de ellos. Reconoce que a veces las dificultades no dependen de él, sino que son *problemas muy específicos del sujeto,* e incluso menciona *problemas de aprendizaje,* para lo cual dice trabajar de manera

aislada con algún estudiante. Antes cargaba con toda la responsabilidad, pero ahora con los años de experiencia sabe que *son procesos personales*. El aprendizaje efectivo lo atribuye también a que, *habrá alumnos que tengan otras experiencias de haber aprendido lenguas y que metodológicamente operen bien*.

### **7.3.2.7.- La motivación**

La motivación es considerada por muchos profesores e investigadores como un factor clave en el éxito del aprendizaje de segundas lenguas. Para Luis es un elemento esencial y multifactorial. De acuerdo con sus entrevistas es una combinación de trabajo de profesor y alumnos, deseos de aprender el idioma y actitudes favorables para que el aprendizaje sea efectivo, *la motivación que tenga el alumno para aprenderla, el gusto por la lengua*. Mientras que por parte del profesor corresponde, *mantener vivo ese interés*. Y para hacerlo recurre a trabajar, *también con las necesidades y los intereses de entonces del alumno*. Considera poco motivador que mientras que los alumnos están trabajando, el profesor realice actividades personales como leer; cree que *hay momentos y momentos*, por decir que un tiempo para todo. Mientras que para él, es desmotivante la actitud de algunos alumnos, *porque no estudia, no se dedica*. La efectividad así, dependerá también de *la constancia que ellos deben de tener en su trabajo*.

### **7.3.2.8.- La formación del profesor**

Otro punto relevante para que la enseñanza sea efectiva es una buena formación del profesor. Luis estudió el portugués como segunda lengua y dice, *aplico también mi experiencia como sujeto no nativo, o sea, de qué manera yo lo interioricé de qué manera lo fui procesando*. Cree que su formación se ha completado con otros elementos además del estudio propiamente dicho. Valora su experiencia como investigador en proyectos, *creo que me ha dado más sensibilidad, más apertura, hacia el trabajo*. El trabajo con los estudiantes así mismo le ha brindado oportunidades de aprender, *o sea aprendes mucho de ellos también*. Por otro lado, recuerda las enseñanzas de antiguos profesores, *aprendí de ella en un papelito así*, especialmente recuerda el papel que jugó una antigua profesora, *fue mi maestra de toda la vida*, que además fue su profesora en diferentes etapas de sus formación como, lengua, maestría y directora de proyectos. Expone una de sus ideas muy significativa que dice que como profesor, *tiendes de*

*cumplir una ética y prepararte*, además de que tiene que cumplir el requisito de, *darte una satisfacción*. Finalmente concluye con una oración muy significativa que es, *el docente de lenguas no termina de formarse, todo el tiempo está aprendiendo*. A pesar de su gran formación académica afirma que aún le falta mucho y afirma, *tengo que seguirme profesionalizando*. Su percepción del profesor de lenguas es de un *profesional* que requiere de una formación continuada y consciente; aunque su apreciación personal sobre la enseñanza de lenguas es contradictoria, afirma que *enseñar es tener un conocimiento técnico y práctico muy específico, muy especializado*, no lo conceptúa como una preparación científica. La formación le parece tan importante que uno de sus deseos es seguir formando profesores y escribir sobre el tema. Ve el aprendizaje como un sistema abierto que no termina y expone un repertorio de posibilidades. Cierra la entrevista con una frase que resume sus sentimientos hacia su profesión, *me gusta mucho mi trabajo*.

### **7.3.2.9.- El uso del castellano**

El uso del castellano es un recurso que utiliza a menudo. Se siente obligado a reflexionar sobre el uso de temas que no existen en castellano, *como son los conectores lógicos*, además de algunos tiempos verbales, cognados, etc. Y en el caso de tener explicar particularidades, *recorro a ejemplos de español*, donde aplica su experiencia como *sujeto no nativo*, de cómo aprendió e interiorizó la lengua. Supone que una disposición cerebral determina la manera del aprendizaje, *estamos configurados con la computadora ya en español, entonces nuestra estructura profunda está en español*. Cree que una manera efectiva de aprender una lengua es *establecer las correlaciones de una lengua y otra*, es decir trasladando conocimientos. Aunque esta muy consciente de que existen problemas con el nivel de conocimiento de la lengua materna, *tenemos problemas en español*. Le preocupa mucho la corrección tanto en la lengua aprendida, como en la lengua materna; supone que el conocimiento de una se reflejará en la otra. Además está consciente de su propio medio, dice que hablamos castellano, pero *español de México* y en esto implica además las lenguas indígenas, la cercanía del inglés, el lenguaje técnico y la globalización. Para ejemplificar situaciones también, *acudimos a muchos ejemplos del español*. Supone que la adquisición de una lengua extranjera es semejante a la de la lengua materna, *el cómo hemos adquirido la lengua materna y cómo la contrastamos con otras*, y piensa que por ser lengua próxima implica un

esfuerzo mayor y al mismo tiempo, conjetura que termina *reflexionando sobre nuestra propia lengua*.

### **7.3.2.10.- La solución de problemas**

Luis aborda diversos problemas que se dan en el aula que interfieren con el aprendizaje y que califica como, *los problemas inherentes a cualquier situación de trabajo*. Desde problemas de salud que ha tenido algún estudiante, donde piensa que lo más positivo es tener conocimientos prácticos. Hasta los problemas didácticos, como que de momento él no pueda resolver alguna pregunta y que lo más eficaz es, *pido tiempo, lo negocio*, para investigar y resolver con conocimiento la cuestión. Le preocupa poder resolver preguntas coherentemente para lo cual requiere de tiempo para investigar, preparar el tema y abordarlo. El profesor sabe que la clase va bien cuando él tiene *clara la explicación* y ellos usan la lengua de manera correcta, *de manera muy puntual y precisa*. Pero también sabe que hay problemas cuando, *ve producciones accidentadas* y enumera cuestiones como, *fosilizaciones y un interlenguaje que no progreda*. Finalmente menciona los problemas de tipo personal que tienen algunos alumnos, que interfieren en el aprendizaje y en el que escucha y sólo auxilia si hay una solicitud explícita de ayuda.

### **7.3.2.11.- Las estrategias**

Además de los puntos antes mencionados, Luis indica otras estrategias que considera eficaces. En relación al vocabulario afirma que facilitar directamente los significados a los estudiantes, lo convertía en un *diccionario ambulante* y que eso no es efectivo; por lo que recomienda buscar otros caminos para que *el alumno lo sistematice*. Propone trabajar *en función de las necesidades* de cada grupo y *la práctica intensa*. Otro punto relevante, como se mencionó anteriormente es la motivación del alumno y que el profesor sepa mantener ese interés. Por otro lado, indica como punto relevante para que la enseñanza sea efectiva, *que los alumnos no se confíen*, romper con el estereotipo de Brasil que califica como esa *falsa idea* y deshacerse de la idea de que *es fácil*, de que *es la fiesta*, de que *es el carnaval*. Realizar un trabajo consciente de estudio de las características de la lengua que evitará *que se cree ese falso sentimiento de la transparencia*. No dar las cosas por sentadas para evitar problemas de *portuñol*, es

decir, de interlengua. Expresa la sentencia de mientras más transparente es la lengua, es más difícil. Y cree que sus clases son divertidas.

### **7.3.3.- Síntesis general profesor Luis**

En esta síntesis se muestra una visión general de las entrevistas y de los temas tratados por el profesor Luis. Destaca la importancia de la descripción impersonal que a menudo utiliza Luis, donde predomina el estilo indirecto. Sus relatos tienen una función informadora, con pocas experiencias personales, pero con una riqueza en sus argumentos que apoyan sus afirmaciones. En ellos establece su interés por el uso adecuado del lenguaje tanto en castellano como en portugués, tema en el que es muy observador y crítico, pero poco optimista. Destaca también su interés por la cultura y los contextos de los países donde se habla portugués y por la situación de América Latina como puntos relevantes en sus clases. La realidad le da sentido a su enseñanza por lo que insiste en el uso de materiales auténticos y en el uso de la lengua en situaciones reales. Los protagonistas son los estudiantes y él profesor actúa como mediador entre ellos y la lengua y la cultura meta. Los temas tratados pretenden ser un reflejo de una realidad, de unas culturas que se desarrollan lejos, pero al alcance de la mano del estudiante a través de él, por lo que la información y la calidad de la información son esenciales. En sus clases se cruzan destinos individuales y colectivos, pues se siente responsable de hacer asequible la lengua y la cultura. Habla de las cuatro habilidades, pero pone mayor énfasis en la lectura y en la producción oral en el aula como un abanico de posibilidades pragmático-discursivas. A fin de obtener fluidez y vocabulario, trata los temas polémicos como objetos de discusión, a condición que sean coherentes. La tecnología no le parece determinante, la ve una herramienta vacía si no se le da un uso adecuado. Aunque enseña gramática para obtener corrección, su clase va más allá de la mera enseñanza de modelos gramaticales, le interesan las experiencias que puedan proporcionar los alumnos, donde el pluralismo favorece el aprendizaje. Mira la lengua meta como una conexión para acceder a otro entorno y un medio para alcanzar trabajos y becas, más que como un conjunto de reglas y vocabulario nuevo. El éxito lo mide cuando más tarde encuentra a sus alumnos como traductores, o becarios en Brasil, etc. Emplea el castellano explotando sus posibilidades referenciales y como elemento de reflexión. También valora la planeación y las actividades equilibradas en la clase.



Mientras que la idea de la transparencia en la lengua la ve como un punto problemático que puede influir negativamente en el aprendizaje.

### 7.3.4.- Primera sesión profesor Luis, 19 octubre de 2005

#### 7.3.4.1.- Contexto de la primera sesión

Es una clase de segundo nivel vespertino que se lleva a cabo en su aula habitual y haciendo las labores normales. El objetivo de esta sesión era la comprensión auditiva, la producción oral y el estudio de gramática de un elemento específico: los tiempos verbales en pasado. Como preámbulo Luis leyó un cuento en voz alta una sola vez. A continuación, ya en el cuerpo de la clase hizo varias preguntas para asegurarse que los alumnos habían entendido. Posteriormente les habló de los tiempos pasados: perfecto, imperfecto y *plus quam perfecto* e hizo notar sus diferencias. En la siguiente sección abordó la conjugación verbal y algunas maneras para convertir verbos al pasado. Para cerrar la clase puso una canción como preludeo, con la intención de estudiarla al día siguiente.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) Lectura de un cuento.
- b) Preguntas orales.
- c) Revisión de los tiempos pasados.
- d) Conjugación verbal.
- e) Cierre de clase escuchando una canción.

En resumen del cuento “Lar Desfeito” (hogar desecho) es el siguiente: una niña adolescente y sus dos hermanos se sienten muy mal porque todos sus amigos son hijos de matrimonios mal avenidos, separados, o divorciados, o de familias monoparentales. Sin embargo, sus padres tienen muchos años de casados, se quieren y son muy felices; pero los chicos los consideran muy aburridos, ellos quieren ser desdichados como los demás y llamar la atención de los amigos y les piden que hagan algo al respecto. Quieren que por lo menos se peleen. Los padres fingen que se pelean y que se separan para que los hijos se sientan bien, pero se reúnen al menos dos veces por semana en un hotel. Se dicen que todo es por el bien de los niños. Es una historia de paradojas, cómica y absurda.

El tema de la canción “Domingo no Parque” (domingo en el parque) que se escucha como se cierre, trata de las actividades lúdicas que se realizan en un domingo en el parque.

En el siguiente apartado se centrará en el análisis de los segmentos en que el profesor y los alumnos leen discuten la vida familiar. Esta clase de 60’27’’ minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, el día 19 octubre de 2005. Es un grupo de segundo nivel con un total de ocho alumnos el día de la grabación. La edad de los alumnos es de aproximadamente entre 20 y 25 años; siete mujeres y un hombre. Éstos son:

A1 Rosa

A2 Juan Carlos

A3 Cecilia

A4 Teresa

A5 Julia

A6 Graciela

A7 Norma

A8 Verónica

P Lu Profesor Luis

O Observadora

#### 7.3.4.2.- Cuadro esquemático de la primera sesión

Unidad didáctica: un cuento

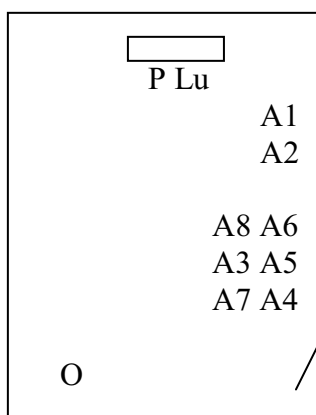
Fecha: 19 de octubre de 2005

Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
00’01’’ – 06’32’’	Uno	Apertura. Comprensión auditiva.	Lectura del cuento “Lar Desfeito” del autor Luis	Profesor.	Fotocopia del cuento “Lar Desfeito”.

			Fernando Verísssimo		
06'33'' – 17'23''	Dos	Producción oral.	Preguntas, comentarios y observaciones sobre el cuento.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5 y A6.	Fotocopia del cuento "Lar Desfeito".
17'24'' – 18'38''	Dos A	Producción oral.	Preguntas. Identificación del tipo de texto.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5 y A6.	Fotocopia del cuento "Lar Desfeito".
18'39'' – 20'39''	Tres	Producción oral.	Preguntas. Identificación de datos del texto.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5 y A6.	Fotocopia del cuento "Lar Desfeito".
20'40'' – 28'27''	Cuatro	Producción oral.	Gramática. Identificación de tiempos verbales en el pasado.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5 y A6.	Verbos regulares escritos en la pizarra.
28'28'' – 33'37''	Cuatro A	Producción oral y escrita y lectura de comprensión.	Gramática. Identificación de tiempos verbales en el pasado.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 y A8.	Fotocopia del cuento "Lar Desfeito".
33'38'' – 39'15''	Cinco	Tiempos verbales en	Gramática. Identificación	Profesor y A1, A2, A3,	Verbos regulares e

		pretérito.	y conjugación de tiempos verbales en el pasado.	A4, A5, A6, A7 y A8.	irregulares escritos en la pizarra.
39'16'' – 44'17''	Seis	Comprensión de lectura.	Identificación de tiempos verbales en el pasado.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 y A8.	Fotocopia de un libro de gramática portuguesa.
44'18'' – 49'38''	Siete	Producción oral.	Gramática. Práctica de tiempos verbales en el pasado.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 y A8.	Ninguno.
49'39'' – 58'19''	Ocho	Producción y escrita y práctica oral.	Gramática. Identificación y conjugación de tiempos verbales en el pasado.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 y A8.	Verbos regulares e irregulares escritos en la pizarra.
58'20'' – 60'27''	Nueve	Comprensión auditiva como cierre de esta clase y preámbulo para la siguiente.	Práctica de comprensión auditiva.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 y A8.	Canción "Domingo no Parque".

### 7.3.4.3.- Distribución espacial



#### 7.3.4.4.- Análisis de la sesión

Unidad didáctica: práctica oral a partir de una comprensión auditiva.

Fecha: 19 octubre de 2005

El objetivo de esta sesión era la expresión oral y los tiempo pasados a partir de la lectura que hace el profesor de un cuento brasileño. Inicia con una comprensión auditiva del mismo y preguntas de comprensión sobre el tema y el vocabulario; más adelante encadena con preguntas generales sobre la vida familiar.

Después de leer en voz alta, el profesor escribe en la pizarra el nombre del cuento “Lar Desfeito” de autor Luis Fernando Veríssimo y como preámbulo para la discusión intenta descifrar el título de la historia. Realizan comentarios sobre el título y el sentido del texto abriendo un espacio de intercambio entre el lector y los oyentes.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
06'35''	P Lu	por que se chama Lar Desfeito?   que é que nós entendemos por lar desfeito?    ((escribe en la pizarra)) o que é um lar?    <i>em o</i> contexto que pode ser desfeito? nessa história ...   que é que se desfaz?    que se desfaz nesta história?

Posteriormente, tras de hacer algunas apreciaciones sobre la vida en pareja y de preguntar a los alumnos si conviven o no en pareja, y si es fácil, retoma el tema con

preguntas directas sobre la historia tratando de deducir la trama de la narración. Dice en su primera entrevista, *busco actividades que lo lleven a usar la lengua sea leyendo, o sea hablando, sea escribiendo*. El sentido del humor fue otro elemento que compartieron profesor y alumnos en esta lectura; por ejemplo, el hecho de que los esposos se llamaran María y José es una forma cómica de puntualizar la imagen de que eran la pareja que nunca se peleaba.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
13'40''	P Lu	mas /   voltando aqui a história \   de onde vem::   vejam como se chamam os personagens ... o pai e a mai ...   qual é o nome deles?
13'49''	A2	José e Maria?
13'50''	P Lu	José e Maria \   [quantos anos de casados? ]
13'51''	O	[(( risas)) ]
13'53''	A2	vente anos...
13'54''	P Lu	((corrije)) vinte anos /   imagine /   vinte anos \    não é facil ...   né? até agora parece que funcionou \   né?

Posteriormente, después de conseguir descubrir la trama principal del cuento, aborda otro punto que es el tipo de texto con el que están tratando, ya que los datos contextuales ayudan a dar sentido a la lectura. Dice el profesor que después de leer un texto llega el momento en que los alumnos deben *interactuar cognitivamente con los documentos*.

Tiempo	Particip.	Segmento 2 A
17'24''	P Lu	bem \   que tipo de história é essa?   é uma história:: /   é um ensaio?    é uma peça de teatro?
17'32''	A3	Não \
17'33''	P Lu	Que tipo de história é?
17'37''	A3	é como::   eu penso que tem humor <i>oscuro</i> ?
17'44''	P Lu	Ahá?    sim?
17'48''	A3	{porque a-a:: ...   a-a-a mim /   eh::    me parece?   muito contraditório /   que:: /    os filhos /   eh:: reclamem?   a: seus-seus   (DC) }

18'04''	P Lu	Aos pais
18'05''	A3	{aos pais ...   (DC) }
18'06''	P Lu	ahá?
18'07''	A3	que briguem \    porque <i>elos-elos</i> ?
18'11''	P Lu	((corrige)) eles ...   ahá?
18'12''	A3	((risas))     {m::    e-estão /    m::    eh:: ...     <i>traumados?</i> (DC) }
18'26''	P Lu	((corrige)) traumatizados \

El profesor mira la lectura como una actividad que se puede diversificar, aprovechando el texto para el estudio de otros aspectos. Explica en su segunda entrevista que le agrada *quando trabalhamos especificamente algùn punto de gramática*; así, retoma la historia, pero ahora por los aspectos gramaticales que contiene, por las formas verbales de una narración que necesariamente pasan por una definición de un tiempo y un espacio en el pasado.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
20'40''	P Lu	bom! é uma narração ...   nessa narração / que tempos verbais prevalecem?     geralmente / que formas verbais a:: prevaleceram?
20'56''	A1	é em passado ...   ((en voz muy baja))
20'58''	P Lu	passado ...   qual passado?   dos passados que vimos na segunda-feira \
21'05	A2	perfeito e imperfeito \
21'06''	P Lu	perfeito E?
21'07''	A2	imperfeito \
21'08''	P Lu	imperfeito \

Entra de lleno en el tema de los verbos. Dice que hay tres formas: perfecto, imperfecto y *plus quam perfecto*. Da indicaciones para el uso, escribe en la pizarra *cantei* y *cantava* baja los rubros de perfecto e imperfecto. El profesor resume en la segunda entrevista, *les explico brevemente lo que es la estructura profunda, la estructura superficial y se vuelve tema de la clase*. Revisa las reglas que determinan en cada momento las



variaciones particulares de una historia y obtener así un mayor grado de eficacia comunicativa.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
23'42''	P Lu	Por que se chama perfeito?     por quê?
23'50''	A1	porque::   eu::   terminei?
23'55''	P Lu	terminei \   eh?    a ação /   acabou \   é uma ação /
24'01''	A2	terminada ...
24'02''	P Lu	terminada \   acabou \   pode ser ontem /   pode ser um minuto atrás ...   e este por que se chamará imperfeito?
24'11''	A1	porque::   estavam dizendo que a ação / eh:: passava \
24'22''	P Lu	e não sabemos / não especificamos / quando acabou \   eh?

Después da diversas indicaciones muy detalladas para conjugar los verbos en pretérito perfecto e imperfecto; mientras los alumnos van escribiendo. Con ello pretende que sus estudiantes aprendan de forma efectiva a flexionar los verbos de manera sistemática para expresar las distinciones asociadas a la categoría de tiempo pasado.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
25'50''	P Lu	vamos tomar esse modelo ...   se lembram?   TIRO o “r” /   ((cubre parte del verbo)) e como termina?    que coloco?   Juan Carlos ...   ah?
26'03''	A2	aconteceu ...
26'04	P Lu	aconteceu \   ((escribe el verbo en la pizarra))

Por último, consolida su práctica de verbos haciendo que lean la norma de uso de los pretéritos en el libro. Primero lo leen en silencio y luego pide a una alumna que lo lea en voz alta. De esta manera, Luis intenta desarrollar la competencia gramatical a la par que la competencia sociolingüística y discursiva. El profesor resume muy pertinentemente su trabajo en el aula de esta forma, *la importancia que va a tener cada una de las habilidades pues yo creo que es en función de las necesidades de trabajo que tengas con cada con cada comunidad didáctica con cada grupo.*

Cierra la clase escuchando una canción brasileña, una *grabación auténtica* para lo cual hace un preámbulo con instrucciones que consisten en anotar elementos que ayuden a entender la historia en la canción de un lado de la página y del otro las formas verbales en pasado que identifiquen, y como modelo da un ejemplo. Con esto el profesor busca una *práctica intensa*, dice expresivamente *les pongo música ¡órale! pum pum pum todo*; así pretende que los estudiantes descubran las palabras clave que contienen una carga informativa relevante y que les ayudarán a descubrir la trama de la canción. Les hace algunas observaciones sobre las actividades de fin de semana y a continuación escuchan la canción. Deja para el día siguiente la continuación de esta actividad de comprensión auditiva.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
58'21'' – 59'27''	P Lu	<p>querem cantar?    sim?   vamos ouvir música /   uma música ...   bem! vamos fazer assim ...   assim como eu dividi ...   ((hace la seña de dividir la pizarra en dos partes)) eh?   eu dividi / o quadro ...   às vezes mais desse lado /   ou desse outro /   vocês vão anotar /   né?   vamos escutar a música /   e vão anotar palavras ...   que vão-nos ajudar a entender a situação da história ...   tá bem?   por exemplo /   uma palavra como cachorro ...    chuva ...    casa ...    aí já posso pensar “aí era uma vez um cachorro /   que / estava fora de uma casa ...   e estava chovendo ...   e ele se molhou” \   eh?   uma coisa assim \   tá?   esses elementos que vão me ajudar para entender a história \   e do outro lado /   vocês vão decidir em que lado ...   da sua folha ...   anatem /   estas formas verbais que acabamos de ver ...   alguns exemplos ...   tá bem?   pretérito /   perfeito ou imperfeito \   os que vocês escutem ...    tá bem?   vamos ouvir \  </p>

#### a) Las tomas de palabra y los modos de transición

No todos los tipos de discursos orales implican tomas de turnos; hay algunos que no lo requieren<sup>75</sup>, como en esta sesión la lectura en voz alta de un cuento. Pero esto no quiere decir que los alumnos no se involucren, el profesor pretende que los alumnos se introduzcan en la historia y espera una respuesta, la diferencia es que ha de ser posterior a la narración. Para que los alumnos se involucren en la historia, Luis actúa el cuento haciendo diferencias en las voces, imprimiendo intensidad y efectos a su lectura. El profesor dirige su clase la mayor parte del tiempo y al mismo tiempo anima a los estudiantes para que participen. En la primera parte de esta sesión, aunque los estudiantes no son muy participativos, –probablemente por la presencia de la observadora y de la cámara–, Luis prefiere la autoselección. El profesor encamina la discusión a través de preguntas sobre el texto que han escuchado y da la pauta para la discusión haciendo una serie de cuestionamientos. Hace pausas sin señalar a nadie, esperando a que algún estudiante responda y espera pacientemente alguna intervención, por lo que las pausas a veces se alargan. El silencio para Luis deviene en diversos aspectos significativos, en este caso es expectativa, con las pausas pretende dar tiempo para que los estudiantes piensen, dice en su segunda entrevista, *sé que hay ritmos diferentes* y también para inducirlos a participar. El profesor diferencia así entre participación activa y participación cualitativa<sup>76</sup>. La narración de experiencias<sup>77</sup> se da de manera prácticamente natural en las clases de Luis.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
15'25	P Lu	de onde vem a reclamação?    quem provoca a reclamação?    quem reclama?
15'35	A1	{que eles não brigam ...   (DC) }
15'37''	P Lu	sim ...   por que os filhos pensaram que eles não brigam?

<sup>75</sup> Dentro los distintos géneros o convenciones textuales orales para comunicarse, la mayoría implica intercambio entre dos o más personas como la entrevista, el debate, la discusión, la clase, etc., salvo algunos que tradicionalmente no implican la toma de turnos como el sermón, la narración de cuentos, discursos de cualquier tipo, exposiciones, etc. (Widdowson, 2007: 39 y 129).

<sup>76</sup> Hay investigadores que creen que la noción de participación activa en el aula no es suficiente para analizar la interacción en el aula, pues vista así, se trata de un asunto meramente cuantitativo y mencionan como contraparte la participación cualitativa, con sustancia, como esencial en el aprendizaje en el aula (Allwright, 1980: 166).

<sup>77</sup> La narración de experiencias es una forma natural de aprender la lengua. Desde una perspectiva histórica- cultural, la lengua está intrínsecamente relacionada al pensamiento y la narración está unida a la lengua desde sus inicios como elaboración conceptual (Gudmundsdóttir, 2001: 231).

Aunque para muchos profesores el silencio es un elemento no deseado en clase, para Luis es un factor no verbal muy expresivo que denota su afán de que los alumnos colaboren con él. En esta clase predomina la participación voluntaria pues el profesor reconoce que *son procesos personales*; pero como al principio hay escasa colaboración, en ocasiones señala con un gesto<sup>78</sup> a algún alumno para que opine. Por esta razón, las pausas corresponden a cada intervención, prácticamente sin ensolapamientos y sin interrupciones.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
16'26''	P Lu	vocês em algum momento pensam ...   pensam ...   eh?   assim ...   passa pela cabeça /    o relacionamento dos pais?   por que funcionam ...   ou por que não funcionam?   em algum momento pensam nisso?     sim?     eh?
16'47''	A1	temos uma idéia ...
16'50''	P Lu	bem \   você?
16'51''	A7	também \

También se observa continuidad en el discurso. Solamente el profesor cambia de tema o interrumpe, como en el momento en que una alumna lee un texto que escribieron sobre sus actividades en pasado y se equivoca. Dice en su segunda entrevista, *yo me fijo mucho en producción discursiva*, de esta forma el profesor alterna el estudio de la lengua desde varios aspectos, el mensaje y las normas que determinan la forma en que debe hacerse una narración. Luis apuesta por el discurso auténtico de la lengua meta, que permitirá a los alumnos eventualmente expresarse como si estuvieran fuera del aula<sup>79</sup>.

Tiempo	Particip.	Segmento 7
49'04''	A3	eu tive examen /   depois fo- <i>fui</i> /   <i>foi</i> ?
49'13'	P Lu	eu?

<sup>78</sup> En el lenguaje corporal, al igual que en lenguaje verbal, se tienen significados específicos: denotativos y connotativos, asociados a movimientos específicos (Ekman y Friesen, 1981: 58).

<sup>79</sup> La naturaleza única de las aulas de lenguas extranjeras siempre conllevan un dilema: el discurso instruccional, frente al discurso auténtico. Según Ulichny (1996: 741), los estudiantes adultos de lenguas extranjeras están conscientes de la necesidad de escuchar y producir lengua extranjera como si estuvieran en encuentros fuera del aula y que además necesitan ser instruidos en pronunciación, gramática y vocabulario.

49'14''	A3	eu <i>foi</i> ?
49'17''	P Lu	já apareceu uma coisa sobre a qual vamos trabalhar também ...   eh?   muito bem \    {espera espera (AC) } só um momento /     (borra la pizarra)) observem ...   apagamos isto /   só vamos usar perfeito ...   <i>tá</i> ? ((comienza a escribir en la pizarra))   eu /   tu /   você /   ela ele /   nós /   vocês /   elas eles \    eh?   sim?

## b) Comportamiento interlocutivo

La clase se compone de varios segmentos; en el segmento de apertura, inicia sin ninguna gestión o instrucción, simplemente comienza a leer un cuento. Es a lo largo de la lectura que los estudiantes comienzan a entender que se trata de una historia cómica y se comienzan a reír, y escuchan con más atención. Así, el profesor aprovecha los elementos sorpresa.

Entre las aportaciones del profesor que más sobresalen en esta clase están preguntas de varios tipos, como preguntas abiertas que los invita a opinar. Explica que le agrada mucho que sus alumnos *planteen argumentos y los fundamenten*.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
08'02''	P Lu	o que vocês acham desta história?     pode acontecer ...    (PO)
08'12''	A1	é um pouquinho louca /   (RV)

O bien preguntas donde se pide que completen alguna información.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
08'32''	P Lu	por que é que se desfaz o lar?     que é que motiva /   que o lar se desfaça?    (PC)
08'43''	A2	porque a sociedade ...   eh:: ...   (R)

El profesor dirige la discusión con preguntas focalizadas en el tema y así va explorando las inclinaciones de los alumnos, explica en la segunda entrevista, *trabaja también con las necesidades y los intereses del alumno*. Utiliza el recurso del relato de sus

experiencias personales. Para Luis aparte de ser una forma habitual en su discurso oral, es un gran recurso didáctico de carácter referencial e intencional, pues dentro del contexto de la clase, la presencia del relato responde siempre a un determinado propósito, que es motivar a los estudiantes y dar pie a la discusión. Al mismo tiempo son una parte importante de su clase, puesto que crean una dimensión afectiva, una especie de complicidad con los alumnos.

Por otro lado, es muy analítico, va haciendo una serie de reflexiones relacionadas con el tema de discusión pero trasladadas a su entorno real. Explica en su primera entrevista, *trato de que sean tareas las más cercanas posibles a una situación real concreta*. Este tipo de estrategias de reflexión funciona para interesar a los alumnos y para aprovechar el tema de discusión, son una parte muy relevante en las clases de Luis. Asimismo, utiliza constantemente el apéndice comprobativo *né?* como muletilla para llamar la atención y cerciorarse que los alumnos están escuchando.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
09'23''	P Lu	seus pais brigam?    (PF)
09'28''	A2	são divorciados /   (R)
09'30''	P Lu	são divorciados ... (VRt)   eu também sou duma família divorciada /   eh?   foi uma geração ...   eu acho que nessa altura /   a-as:: ...    eh ...   o divórcio /   as separações começaram a ser comuns ...   <i>né?</i> antigamente não era tão facil /   <i>né?</i>   não era tão comum ...   era mais:. eh /   provável <i>né?</i>   que os::   casais ...    ((se dirige a escribir la palabra en la pizarra)) se mantivessem ...   eh /   juntos \   <i>né?</i>    porque não havia outras opções / não havia muitas opções /   <i>né?</i> os homens e as mulheres / se preparavam   para casar ...   <i>né?</i>   ou para formar uma família ...   depois a sociedade vai mudando /   vão surgir outras opções /   para a mulher ...   para o homem ...   <i>né?</i>     sim? (DV) vocês fazem parte de um casal? (PF) têm namorado ou namorada? (PF)    não?   você tem namorado?   (PF) ((la alumna 1 responde con un gesto afirmativo)) e o primeiro namorado?   (PF) não \   ahá?   é fácil formar um casal?   (PF) fazer parte de um casal?   (PF)

10'41''	A1	não ...   (R)
10'42''	P Lu	nã::o!   é difícil / né?   (VA)

El profesor más que gestionar el tema, la toma de palabra o la acción, hace una serie de preguntas al grupo en general para redirigir la clase. En el siguiente fragmento se observa cómo Luis hace cuestiona a los estudiantes para enfocar su clase hacia la gramática, específicamente hacia los verbos en pretérito, sin nunca mencionar que van a cambiar de actividad o de tema, sino que espontáneamente articula de la actividad anterior a una nueva tarea de una forma natural.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
51'28''	P Lu	que é que vocês observam /   nestes pares?   (PO) neste grupo de verbos?   (PF) que é que vocês observam?   (PO) que é que encontram?   (PC) são de pretérito perfeito /   com certeza ...   mas entre elas /   entre essas formas?   que é que observam?   (PO)
51'47''	A2	são muito parecidas ...   (R)
51'49''	P Lu	são muito parecidas \   (VRt) e que pode acontecer quando são parecidas?   (PC)
51'51''	A2	confusão ...   (R)
51'53''	P Lu	confusão \   (VRt)

Únicamente en el último segmento el profesor gestiona el tema y la acción cuando pregunta si quieren oír una canción y les da instrucciones precisas sobre cómo escucharla y qué hacer. Aunque la pregunta *querem cantar?* es básicamente retórica, no espera respuesta, ya que el profesor ya ha decidido realizar la actividad que incluye comprensión auditiva, escritura y sensibilización cultural, dice en su primera entrevista, *me interesan gravações autênticas*. Este último punto es relevante puesto que Luis apuesta por el material auténtico, es decir, no simplificados con propósitos didácticos para el desarrollo de identidad del portugués y así alcanzar el aprendizaje del uso social y uso cultural de la lengua.

Tiempo	Particip.	Segmento 9
58'21''	P Lu	querem cantar?    sim?   (GA) vamos ouvir música /   uma música

		...   bem! (GT) vamos fazer assim ...   assim como eu dividi ...   (GA)
--	--	---

### c) La construcción del tema

En la siguiente parte se llevará a cabo un breve análisis de lo que el profesor y los estudiantes aportan al tema del que se habla. Se observa que, como en casi todas las clases que la temática es especializada y que la mayoría de las aportaciones están en función de esta temática. En este caso, el tema eran la comprensión de lectura de un cuento y la producción oral expresando ideas, experiencias y opiniones.

La mayoría de las aportaciones del profesor son preguntas y explicaciones, mientras que los alumnos contribuyen con sus respuestas. El profesor construye el tema oralmente con interrogaciones, observaciones, elementos de reflexión y se incluye en el grupo en el momento de narrar. También hace uso de otros recursos no verbales como dibujos en la pizarra, pausas y actuaciones con el objeto de facilitar el aprendizaje en el contexto del aula, *aplico también mi experiencia como sujeto no nativo, o sea, de qué manera yo lo interioricé.*

Tiempo	Particip.	Segmento 2
06'52	P Lu	o que é que se desfaz?     que se desfaz nesta história?     (DIR)
07'06''	A2	a harmonia?   (DIR)
07'07''	P Lu	a harmonia de?   (REL)
07'09	A2	do matrimônio \   (DIR)
07'10'	P Lu	o matrimônio / e?    (hace una señal de juntar con las manos) (REL)
07'13''	A1	da família ...   (DIR)
07'15''	P Lu	onde mora essa família?    numa?   (DIR)
07'18''	A	casa \   (DIR)
07'19''	P Lu	numa casa \   que é que vocês /   que é que diz para vocês esta expressão ...   ((escribe en la pizarra "lar doce lar")) se vocês vissem esta expressão pendurada /   numa parede de uma casa ...   eh?   com o seu prego ...    ((dibuja un cuadro con un clavo)) lar ...



		doce lar ...    que será?   que será lar?   que é lar?   nunca viram esse quadro assim?   nas histórias /   nas a:: /   nas histórias em quadrinhos /   sim?   que é o lar?   (DIR)
--	--	---

Las aportaciones más relevantes del profesor son explicaciones, o bien opiniones o experiencias personales, todas muy detalladas. La clase avanza sobre una temática que se deriva y convoca a otros en lo que podríamos llamar variaciones. Esta dinámica permite al profesor ir desgranando otros elementos, en algunos casos estas explicaciones incluyen información cultural, no sólo de los países de la lengua meta, sino de su país de origen, o bien de Latinoamérica. En sus propias palabras, le interesa *la perspectiva de la prensa brasileña y la relación de América Latina*. La reflexión es el valor añadido a su clase y al mismo tiempo la clase de Luis es una fuente creadora de imágenes a través de la imaginación.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
18'41''	P Lu	qual é a fonte?   vejam de onde é tomada essa história ...   como se chama?     (DIR)
18'48''	A1	“Comédias da Vida Privada” ...   (DIR)
18'51''	P Lu	“Comédias da Vida Privada” \   eh?   sim?   o autor /   aí estamos vendo que /   como vimos o autor /   o seu autor é /   ((se dirige a la pizarra y escribe)) um-um senhor /   um humorista /   um escritor /   Luis Fernando /   Veríssimo \   conhecem?   (DIR)
19'06''	AA	não ...   (REAC)
19'07''	P Lu	nunca viram?   Luis Fernando Veríssimo \   algum dia você podem pedir também /   para sua professora ...   existe a versão /   eh ...   televisiva de algumas das histórias dele /   para que vejam mais ou menos como /   como é o tratamento \   eh?   (DIR)
19'23''	A	todas são::   deste tipo?    (REAC)
19'24''	P Lu	sim \   sim sim sim ...   e quase sempre /   e-e retratam muito /   a-a ...   sociedade carioca \   eh?   depois vai confrontar com a sociedade paulista /   a sociedade gaúcha /   eh?   do Brasil ....   imagina por exemplo /   uma história /   entre alguém ...   será que é fácil?   que tal se nós /   fazemos um dia /   uma história sobre

		alguém ...   que more /   numa (favela) ...   completamente / né?   Iztapalapa suponhamos ...   né? se alguém de Monterrey /   que vem para estudar no Tec de Monterrey /   eh?   como seria essa história?    interessante ou não?    são iguais as pessoas?   (DIR)
20'09''	AA	não ...   (REAC)

Por otro lado, en este último segmento se aprecia que el profesor valora el potencial creativo<sup>80</sup> de sus estudiantes, para ello les da pautas para que ellos desarrollen alguna historia. Les proporciona la idea, las directrices y los incita a hacerlo.

#### **d) Modalidades enunciativas y organización del discurso**

La relación en la comunicación entre los interlocutores en esta sesión es, como suele suceder en la mayoría de las clases, desigual, determinada por la posición funcional<sup>81</sup> de los participantes, que en este caso es el contexto de un aula. El profesor es el encargado de iniciar, dirigir y terminar la interacción. Esto significa que los turnos del profesor son considerablemente más largos; mientras que los turnos de los alumnos son más cortos y aunque Luis pocas veces interrumpe el flujo comunicativo, están sujetos a posibles correcciones por parte del profesor.

Las modalidades enunciativas más utilizadas están las alocutivas. En esta sesión la modalidad primordial es la interrogación. El profesor cuestiona muchas veces con preguntas directas que requieren respuestas cerradas, breves y concisas, en las que expresa su acuerdo o desacuerdo con los estudiantes. Estas preguntas van encaminadas a la comprensión del vocabulario del texto que acaba de leer, dice en la segunda entrevista, *el trabajo de vocabulario debe ser visto de maneras muy específicas haciendo paráfrasis, haciendo este un alto muy específico*. Va esclareciendo palabras y

<sup>80</sup> Aunque algunos investigadores insisten en usar el término creatividad en relación exclusivamente a actos creativos de alto nivel, es decir con el arte y la ciencia, otros sostienen que es posible pensar en la creatividad como una habilidad o conjunto de habilidades que los individuos poseen para desarrollar conceptos. Aunque no se han llegado a poner de acuerdo, ambas vertientes coinciden en que la creatividad incluye un proceso de generación y realización de ideas que incluyen innovación y originalidad. De manera general la creatividad es un proceso cognitivo cuyo resultado intencional es un número de respuestas alternativas a una tarea y que se perciben como novedosas o inusuales (Ottó, 1998: 763-765).

<sup>81</sup> La situación funcional se determina por el papel que los hablantes desarrollan en un contexto y la situación social que se determina por el estrato socio-cultural de los hablantes.

expresiones con ejemplos y comparaciones, pero sobre todo hace uso del contexto *con la idea de que el alumno lo sistematice*. Al mismo tiempo, algunas de estas preguntas están encaminadas a reconstruir la historia.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
07'53''	P Lu	que é o lar?
07'55''	A2	onde:: mora /
07'57	P Lu	onde mora ...
07'58''	A2	a família \

Pero por otro lado, también hace preguntas abiertas donde solicita las opiniones de los alumnos con la intención de que los estudiantes expresen libremente su apreciación sobre la situación de la historia; le interesa escuchar sus opiniones pues, *son seres sociales, con los cuales comparto una identidad, una nacionalidad, pero igual, o sea, aprendes mucho de ellos también*. Esto tiene también la finalidad de desarrollar sus puntos de vista y expresiones propias.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
08'02''	P Lu	o que vocês acham desta história?     pode acontecer?
08'12''	A1	eh::   é um pouquinho louca ...
08'13''	P Lu	louca sim \

El relato es una parte muy importante en las clases de Luis tiene la intención de acompañar el tema en discusión. Estos relatos generalmente son sus propias experiencias de vida. Esto hace que el tema sea relevante para el alumno, le da a la clase un tono de confidencial y así propicia la participación que considera como una variable clave para el aprendizaje. Los apéndices comprobativos *eh?*, *né?*, *tá?* cubren algunos espacios y le dan un tono más coloquial.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
09'30''	P Lu	eu também sou numa família divorciada /   eh?   foi uma geração ...   eu acho que nessa altura /   a-as:: ...    eh ...   o divórcio /   as separações começaram a ser comuns ...   né? antigamente não era

		tão fácil /   né?   não era tão comum ...   era mais: eh /   provável né?   que os::   casais ...    ((se dirige a escribir la palabra en la pizarra)) se mantivessem ...   eh /   juntos \   né?
--	--	---

La orientación no es lo mismo que la motivación. Así Luis además de motivarlos con preguntas y relatos, los orienta en cuestiones gramaticales. Escribe cuadros en la pizarra donde intenta a través de asociaciones visuales que los estudiantes retengan las conjugaciones verbales y les sugiere que las aprendan, argumenta que es uno de los puntos más difíciles de la lengua portuguesa. Emplea su experiencia como aprendiz y recuerda *de qué manera lo fui procesando* aunque reconoce que *no necesariamente el mismo procedimiento va a servir para la mayoría de los alumnos*.

Tiempo	Particip.	Segmento 8
57'32''	P Lu	pretérito perfeito é MUITO /   complexo \   né?   são vários aspetos que dificultam o seu aprendizagem ...   mais /   é questão de estudar ...   se vocês dominam pretérito perfeito /   com certeza vocês vão /   conseguir passar aos tempos mais difíceis que é o subjuntivo \   porque se forma a partir destes ...   não é?   sim?

Entre las modalidades delocutivas el profesor en el cuerpo de la clase lee un texto de un autor brasileño y más adelante cita al autor y otras obras escritas por él.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'33''	P Lu	José e Maria estavam casados há vinte anos /   e eram muito felizes um com o outro \   tão felizes que um dia ...   ((sigue leyendo el texto completo))

Para Luis el aprendizaje de un idioma implica mucho más que el aprendizaje de un sistema de normas, implica el conocimiento de una nueva cultura, por lo que se empeña en proporcionar información cultural sobre el texto que están tratando y así lo explica, me agrada *quando estoy exponiendo un tema gramatical o cultural que creo dominar... y sé que está siendo apreciado*.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
18'51''	P Lu	“Comédias da Vida Privada” \   eh?   sim?   o autor /   aí estamos vendo que /   como vimos o autor /   o seu autor é /   ((se dirige a la pizarra y escribe)) um-um senhor /   um humorista /   um escritor /   Luis Fernando /   Veríssimo \   conhecem?

Dentro de las modalidades elocutivas encontramos las explicaciones gramaticales donde el profesor expone su conocimiento y proporciona las reglas de uso de la lengua. Así, contribuye a la fijación de contenidos. Explica en su primera entrevista respecto a su trabajo en el aula que cuida *sobre todo que esté en función del objetivo, o sea que voy a trabajar ese día específicamente voy a presentar por primera vez un punto gramatical ¿voy a desarrollarlo? o me interesa que los alumnos lo practiquen específicamente.*

Tiempo	Particip.	Segmento 4
21'28''	P Lu	p-perfeito e imperfeito /   que são?
21'32''	A2	tempos /
21'33''	P Lu	tempos passados \   né?   há três ...   né?   indicativo há três ...   vamos encontrar o pretérito   perfeito /   ((los comienza a escribir en la pizarra)) o pretérito /    imperfeito /   e havia outro ...   se lembram qual é?    não?    não?   mais   que   perfeito \   sim?   mais que perfeito \   <i>plus quam perfecto</i> /   dizem em espanhol ...   né?

#### 7.3.4.5.- Síntesis de la primera sesión

La narración es el tema de esta sesión, se trata de relatar experiencias reforzando el vínculo de la lengua meta con la vida real. No se trata de una comunidad imaginaria, sino de sus propias experiencias de vida. El profesor ve la lengua como un objeto cultural que permite aproximaciones muy diversas como son la literatura, la música y la experiencia, además de la gramática y sus reglas. Trata de acercar a los estudiantes no sólo un sistema lingüístico diferente, sino a un concepto más amplio de lo que significa la lengua enfrentando así al individuo con la sociedad. Incluye en su enseñanza de la lengua prácticas de orden antropológico, actitudes morales y formas de jerarquización social y política. La riqueza de la narración, del drama, es una convocatoria abierta al

discurso y a la discusión. Explora la capacidad que tienen los estudiantes con la ayuda de una variedad de contextos diversos, pero relacionados entre sí. Finalmente, en esta sesión hay coherencia<sup>82</sup> pues el profesor presenta articulada y gradualmente las etapas hacia la comprensión y el uso de la lengua meta. El profesor cree en la variedad de actividades como un elemento efectivo para el aprendizaje de la lengua y crea situaciones de uso de la lengua que integran las diferentes habilidades lingüísticas como escuchar, hablar, leer y escribir.

#### **7.3.4.6.- Síntesis de la primera sesión por temas**

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>83</sup> y de las observaciones de clase.

##### **a) Los objetivos**

Luis define una buena clase como aquella que tiene claros determinados objetivos que eventualmente se cumplen. Los mira como una condición esencial para una buena enseñanza. Los objetivos de esta sesión eran la comprensión auditiva, la producción oral y el estudio de los tiempos verbales en pasado basándose en la lectura de un cuento brasileño. La eficacia la procura a través de buscar activamente información, organizándola y explorando la trascendencia de la misma. Sigue un ciclo que consiste en exposición, práctica y conclusión. Inicia con la comprensión auditiva del cuento y preguntas de comprensión sobre el tema, el vocabulario y más adelante articula preguntas generales sobre la vida familiar. Como práctica gramatical aborda los verbos en pretérito, sus conjugaciones y cierra con un ejercicio oral de narrar las actividades en pasado. El profesor menciona la importancia de tener un objetivo en la enseñanza y en esta sesión se puede advertir que sus actividades tienen propósito definido y que obedecen al tema en estudio. En esta ocasión busca más clasificar conceptos, que identificar elementos lingüísticos pero también busca incentivar la capacidad de comunicar sentimientos.

---

<sup>82</sup> El término coherencia se caracteriza por un sistema de pensamiento, teoría, acción, texto, etc., cuyas partes se ligan solidariamente entre sí y entraña elementos de conexión que forman un entramado entre las partes (Lozano, *et al.*, 1993: 19)

<sup>83</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.

## **b) Los materiales**

El profesor habla sobre la importancia de usar diversos materiales, pero sobre todo requiere que sean originales que contengan información útil para el alumno incluyendo información cultural. En esta sesión se confirma, pues Luis lee un cuento, sobre niños de parejas felices e infelices del autor brasileño, Luis Fernando Veríssimo que es parte de un libro llamado “*Comédias da Vida Privada*”, donde retrata de manera cómica la sociedad carioca y que incluso tiene algunas versiones para televisión. Es un tipo particular de texto que se relaciona con aspectos más amplios de interpretación en cuanto a valores sociales e ideológicos, donde el profesor actúa como mediador. Este tipo de lecturas son, según su punto de vista para mantener vivo ese interés. Afirma que el material que usa no se circunscribe solamente a lo que hay en el aula y les pide que amplíen su información leyendo un periódico mural del centro de lenguas. Complementa la práctica con unos ejercicios de gramática para una aplicación específica. Cierra la sesión con otro material, es la grabación auténtica de una canción brasileña llamada “*Domingo no Parque*” que cumplirá la función de ayudar a entender la historia y perfeccionar formas verbales además de la comprensión auditiva. Dice el profesor en sentido figurado que los bombardea con distintos tipos de material que cumple con el requisito estar vinculado a su vida personal y profesional. Es notorio que la mayoría de los textos escritos que emplea Luis no son multimodales, es decir, son únicamente palabras sin dibujos, diagramas o fotografías. De esta manera, deja mucho más a la imaginación de los estudiantes.

## **c) Las actividades reales**

El profesor insiste en que intenta que las actividades sean tareas lo más cercanas posible a una situación real, concreta, y en esta sesión después de leer una trama ficticia, lleva la clase a un plano de la vida real y les propone pensar en una historia sobre un personaje de un barrio desfavorecido de la ciudad de México y uno de gente de clase alta de provincia, proposición cuyo desarrollo finalmente se queda para otra sesión, con lo que nos da la pista sobre cuál será la actividad de la siguiente clase. Por otro lado, los cuestionamientos del profesor llevan a los alumnos a opinar sobre la historia y a hablar de sus propias experiencias reales con el fin de que como dijo, los alumnos planteen argumentos y los fundamenten. Demanda una participación más cualitativa que

cuantitativa. Hablan sobre la vida en pareja y Luis apunta la función de la familia como un referente. En esta sesión el contexto es percibido como una situación particular compartida y al mismo tiempo es concebido como una circunstancia relevante con respecto al tema. El profesor se mantiene la mayor parte del tiempo visible y audible, está al frente del aula y su voz dirige la actividad de los estudiantes. Sólo al final de la sesión sale de su espacio y se dirige al fondo del aula para iniciar las actividades auditivas. Ha seleccionado una canción brasileña de un conocido cantante, pues como mencionó anteriormente, utiliza básicamente grabaciones de música de Brasil. Luis mira las percepciones de los estudiantes como constructivas, pues además de tener un componente del mundo real, la apreciación de cada alumno es distinta. Como se propone actividades reales, la discusión sobre las relaciones familiares es auténtica. Hay muy poco discurso externo para organización e instrucciones, la mayor parte del tiempo se utiliza discurso interno, o sea el uso directo de la lengua meta de manera bastante independiente. Comienza la discusión incluyéndose él mismo como iniciador de la discusión pero también funciona como un moderador afable, que al mismo tiempo encauza e instruye.

#### **d) La producción oral**

El profesor plantea la producción oral como un elemento vital para que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera sean efectivos. Dice que lo más importante son las dos habilidades de producción, es decir, que hablen y que escriban; así, después de la lectura del cuento, la sesión se centra en la actividad oral. El profesor va haciendo preguntas, en primer lugar sobre el vocabulario contrastando con el contexto para encontrar su significado. En segundo, sobre su contenido; se trata de encontrar el sentido de la historia a través de preguntas. Después como parte substancial del ejercicio los cuestiona sobre sus vivencias en torno a la vida en pareja, pues como dijo, le agrada cuando hay discusión en torno a temas de controversia y cuando hay una riqueza discursiva. Su técnica es cuestionar individualmente a cada uno de los estudiantes animándolos a opinar, ya que le interesa la producción oral reflexiva. A menudo lo hace sin palabras, solamente con un gesto, integrando lo no dicho a su discurso. Sigue un modelo de actuación que consiste en hacer requerimientos, formular propuestas, formular de manera espontánea comentarios sobre las propuestas y de redistribución de la atención individualmente. Aquí se hace evidente que el profesor diferencia entre



competencia lingüística y competencia comunicativa, pues le interesa más el flujo comunicativo, aunque en menor medida, también busca la corrección de la lengua. En esta parte la atención es prácticamente personal y el docente busca que la lengua sea apropiada al contexto. Es decir, no sólo que el lenguaje sea gramática y léxicamente bien formado, sino que sea pragmáticamente efectivo como comunicación. O sea, que ha de expresar una proposición, mantener un contexto de referencia, tener una cierta fuerza y sostener un efecto comunicativo. Para ello es necesario un conocimiento cultural adicional de significados compartidos, además del conocimiento de las normas de la lengua. Alternadamente el profesor va expresando sus propias opiniones, que se refieren al aprendizaje a través de la experiencia; pero sobre todo va narrando sus experiencias de vida. Por último como colofón, pide que cada uno narre tres cosas ha hecho esa mañana y así indica el cierre de esta ciclo de actividades. El discurso del profesor en esta sesión es muy variado en su léxico y dista mucho de ser regular. Hace uso de infinidad de formas en una clase como descripciones, argumentaciones, explicaciones gramaticales, etc. por lo que el uso de la lengua meta por parte de sus estudiantes es también muy variado. Toda la vaguedad que empleó en las entrevistas desaparece en sus clases.

#### **e) La gramática**

El profesor ve la gramática como un elemento esencial para el aprendizaje eficaz de una lengua, además de que expresa que le agrada hacerlo. En esta primera sesión Luis dedica aproximadamente la mitad de su clase a la gramática, específicamente a la conjugación de verbos en tiempos pretéritos utilizando en esta ocasión la taxonomía gramatical básica. Hace preguntas en torno a los tiempos verbales e indica que una narración requiere de los tiempos pasados estudiados anteriormente que son el perfecto, el imperfecto y el más que perfecto. Realiza una cadena de acciones articulada y encaminadas al uso y sistematización de verbos. Aborda los regulares e irregulares, escribe ejemplos, les proporciona pistas para su uso como son los adverbios de tiempo, aclara los usos que deben tener y explica las condiciones del pretérito imperfecto. Asimismo les proporciona algunas reglas para las conjugaciones y les pide encontrar acciones en el texto que tienen. En el momento en que cada uno narra sus actividades, es cuando comienzan a utilizarlo por su cuenta que, según expresa, es cuando se siente más satisfecho. Juzga vital la gramática pero cumple con su requisito de estudiarla,

según sus propias palabras, de manera inteligente, que según se ve en la práctica, quiere decir, contextualizada y aprovechable.

#### **f) Las habilidades de cada estudiante**

El profesor afirma que el alumno aprenderá en función de sus destrezas y confía en la necesidad del individuo de buscar conocimientos. Al inicio de la sesión no se dirige a ningún estudiante en particular, dejando que la participación sea a voluntad. Solamente al final pide que narren personalmente sus actividades, pues cree en el potencial creativo de sus estudiantes. La modelización juega un papel relevante en esta parte, cada estudiante va hablando, mientras él va corrigiendo y haciendo observaciones personalizadas ayudándose con la mímica. Luis afirma que la investigación, le ha dado más sensibilidad y más apertura hacia el trabajo y las personas, por lo que la atención es individualizada. El profesor es cortés y amable en el su trato con los estudiantes y eso le proporciona un buen ambiente de trabajo. La mayor parte del tiempo está incorporado con su grupo como uno más de los estudiantes, por lo que sus alumnos lo tratan con familiaridad.

#### **g) La motivación**

El profesor entiende la motivación como la voluntad y el gusto para hacer algo. Considera que la motivación tanto del alumno, como del profesor es vital para que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos y Luis tiene muchas maneras de hacerlo. Emplea materiales interesantes y aborda temas que sabe que agradan a los estudiantes y a cambio espera por parte de ellos cooperación e implicación en la tarea. En esta sesión el material juega un papel primordial, ya que es un cuento divertido y puesto que tiene mucha experiencia en dramatización, lo lee y actúa con mucho énfasis captando así el interés de los estudiantes. En cuanto al tema, la clase desemboca en una discusión acerca de la vida familiar. Para animarla narra sus propias circunstancias familiares y de esta manera, exponiéndose él en primer lugar, le permite introducirse en la vida personal de los estudiantes. Confía en el papel de los detalles y de las imágenes verbales para crear implicación y complicidad con ellos. También los desafía a hablar expresando opiniones personales controvertibles, como el lugar secundario que actualmente juega el matrimonio entre los jóvenes. Además los motiva a extender sus

conocimientos fuera de la clase, pues opina que el estudio no se debe circunscribir solamente al aula y les pide ampliar sus conocimientos leyendo. Una de las maneras más valiosas de motivación que emplea el profesor, es la formación de facultades creativas. El profesor sabe que la ausencia de emoción en el aprendizaje se transforma en rutina y tedio y por eso utiliza una gran gama de mecanismos de motivación para evitarlo.

#### **h) El uso del castellano**

Luis entiende que los participantes de la clase, como proceso social, son el individuo y la comunidad interpretativa y como conoce a sus grupos, sabe lo que requieren. Expresa que la utilización del castellano en clase es eficaz para aprender aspectos muy puntuales de la lengua y enumera las ocasiones en que lo hace, como es la utilización de verbos. Así en esta sesión Luis enseña la conjugación de un verbo irregular y para constatar su comprensión, en varias ocasiones pregunta a los alumnos su traducción al castellano. Afirma que también recurre al castellano para abordar aspectos propios de las lenguas próximas como es el uso de los cognados y falsos cognados y en esta sesión lo hace en diversas ocasiones.

#### **i) Las estrategias**

El profesor cuenta con muchas estrategias para trabajar con sus alumnos. En esta sesión es muy importante la creación de la imagen verbal, que incluso a menudo inicia con la palabra clave *imagina*. Aunque sus descripciones son vívidas y divertidas están construidas con vocabulario común, sin ningún tipo de realces. Cuando comienza la sesión con la lectura de un cuento, que a su modo de ver cubre el requisito que él pretende en sus lecturas, de ser un material rico, pues contiene mucha ironía, ambigüedad y sorpresa. Para mantener vivo el interés lee el cuento en voz alta con mucha intensidad, actuando en los diálogos a los personajes y hasta imitando las voces para mantener atentos a los alumnos. No sólo crea imágenes verbales, también visuales, auditivas y cinéticas. En cuanto al vocabulario, les pide utilizar el contexto para encontrar el significado y para reconocer la trama, trata de que encuentren la historia a través de preguntas que él mismo hace. Las preguntas las maneja de varias maneras, como cuestionamientos encaminados a la comprensión de la lectura, hasta las preguntas

abiertas acerca de sus experiencias personales. Es un gran narrador que emplea los detalles para crear un ambiente de confianza e implicar a los estudiantes. Relata historias de sus propias experiencias e incluso da más información de la requerida para mantener el interés. Para reconocer el tipo de texto también hace preguntas directas sobre el género del escrito, autor, etc. Respecto de la práctica oral, el profesor recurre a la narración de la experiencia personal como principal estrategia para lograr la expresión oral y así, según su apreciación, se asegura de que haya fluidez y un discurso mucho más articulado. Generalmente él comienza hablando de su propia vivencia y luego pregunta acerca de sus experiencias a los estudiantes, según sus palabras, así puede tener apreciaciones sobre el trabajo de los alumnos. El estudio de los verbos en pretérito en esta sesión aborda directamente las conjugaciones y va dando las reglas para hacerlas al tiempo que los hace observar las formas semejantes que les pueden causar confusión. El profesor es partidario de los diagramas y para encontrar la letra de la canción, que es el cierre de la clase, da instrucciones de escucharla y al mismo tiempo anotar en un cuadro similar al que él hizo en la pizarra palabras que puedan ser elementos clave que les ayudarán a entender la historia. Así, el modelo de explicación y seguimiento implica por parte del profesor, la simulación en la pizarra que refuerza con dibujos y gestos. Para desarrollar el vocabulario el profesor asiste a los alumnos con el vocabulario receptivo y los ayuda a convertir éste en vocabulario activo de manera natural por su uso en el contexto.

### **7.3.5.- Segunda sesión profesor Luis, 17 abril de 2008**

#### **7.3.5.1.- Contexto de la segunda sesión**

Es una clase de segundo nivel vespertino. Se desarrolla en su aula y siguiendo las actividades acostumbradas. El objetivo de esta sesión es principalmente la producción oral a partir de una comprensión auditiva. La clase se desarrolla primero viendo un vídeo de un programa de TV de Brasil como preámbulo, en el que en una mesa de discusión, se discute el sexo entre adultos mayores. Posteriormente profesor y estudiantes hacen una discusión en torno al tema de la sexualidad desde diversos puntos de vista.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) En primer lugar ven un vídeo con un programa de TV en el que se habla del tema de sexo en la tercera edad.
- b) Después se discute el tema de la sexualidad en el que el profesor propone retomar el tema del programa, pero los alumnos lo toman desde distintos puntos de vista.
- c) Cierre de clase y recolección de tareas.

En resumen, el programa televisivo es una mesa de discusión donde se discute de manera informal, es decir, por comentaristas no especializados, la visión que se tiene sobre las relaciones sexuales entre adultos mayores. Aunque el tono general es de broma, se observa que estas relaciones se miran con repugnancia y desprecio; y que esto es una situación negativa en cuanto al respeto y calidad de vida de los adultos mayores.

El siguiente apartado se centrará en el análisis de los segmentos en que el profesor y los alumnos hacen discuten el tema de la sexualidad. Esta clase de 54'55'' minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, el día 17 de abril 2008. Es un grupo de segundo nivel con un total de 14 alumnos el día de la grabación. Ocho mujeres y seis hombres. Edades aproximadas entre 22 y 35 años, excepto uno que es profesor de la universidad y tiene alrededor de 70 años. Estos son:

A1 Ramón

A2 José  
 A3 Julia  
 A4 Alejandra  
 A5 Mariana  
 A6 Paula  
 A7 Jimena  
 A8 Roberto  
 A9 Julia  
 A10 Nora  
 A11 Juan Carlos  
 A12 Arturo  
 A13 Paty  
 A14 Marco  
 P Lu Profesor Luis  
 O Observadora

### 7.3.5.2.- Cuadro esquemático de la segunda sesión de Luis

Unidad didáctica: lectura de un artículo

Fecha: 17 de abril 2008

Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
00'01'' – 14'45''	Uno	Apertura. Comprensión auditiva.	Preámbulo. Sexualidad en la tercera edad.	Grupo.	Vídeo con un programa de TV de Brasil.
14'46'' – 20'48''	Dos	Adquisición de vocabulario y producción oral.	Sexualidad en México.	Profesor.	Ninguno.

20'49'' – 54'55''	Tres	Producción oral.	Diferentes aspectos de la sexualidad.	Profesor y alumnos.	Ninguno.
20'49'' – 21'55	Tres A	Producción oral.	Sexualidad y sociedad.	A8	Ninguno.
21'56'' – 22'05''	Tres B	Producción oral.	Sexo como constructo social e imaginario.	Profesor.	Ninguno.
22'06'' – 22'35''''	Tres C	Producción oral.	Sexualidad e influencia de los padres.	A1	Ninguno.
22'36'' – 23'03''	Tres D	Producción oral.	Sexualidad y los niños antes y ahora.	Profesor.	Ninguno.
23'04'' – 23'41''	Tres E	Producción oral.	Visión sobre el sexo en la familia.	A13	Ninguno.
23'42'' – 25'28''	Tres F	Producción oral.	Información y educación sexual.	Profesor	Ninguno.
25'29'' – 26'26''	Tres G	Producción oral.	Estereotipos sexuales en la	A13	Ninguno.

			publicidad.		
26'27'' – 26'30''	Tres H	Producción oral.	Sexualidad en Europa.	A8	Ninguno.
26'31'' – 27'49''	Tres I	Producción oral.	Sexualidad y gente mayor.	Profesor	Ninguno.
27'50'' – 31'10''	Tres J	Producción oral y adquisición de vocabulario.	Influencia de la religión en la sexualidad.	A3	Ninguno.
31'11' – 33'22''	Tres K	Producción oral.	Diferencias entre el discurso femenino y masculino.	Profesor	Ninguno.
33'23'' – 33'39	Tres L	Producción oral.	Cambios en el discurso femenino.	A8	Ninguno.
33'40'' – 34'00''	Tres M	Producción oral.	Evolución en el discurso femenino.	Profesor	Ninguno.
34'01'' – 34'50''	Tres N	Producción oral.	Libertad en el discurso femenino respecto al sexo.	A13	Ninguno.

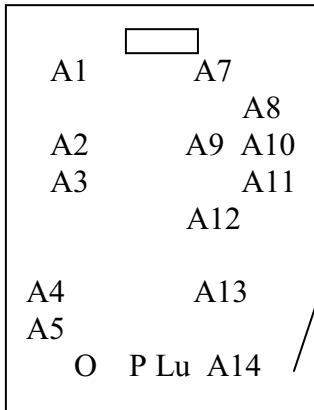


34'51'' 35'25''	– Tres Ñ	Producción oral.	Imposiciones en el discurso.	Profesor.	Ninguno.
35'26'' 35'33''	– Tres O	Producción oral.	Posición de Europa del Este.	A8	Ninguno.
35'34'' 35'38''	– Tres P	Producción oral.	Posición de Europa del Este.	Profesor.	Ninguno.
35'39'' 35'56''	– Tres Q	Producción oral.	Definición de adultos mayores.	A8	Ninguno.
35'57'' 36'53''	– Tres R	Producción oral.	Mujeres adultas mayores y el orgasmo.	A3	Ninguno.
36'54'' 39'08''	– Tres S	Producción oral y comprensión auditiva.	Educación religiosa y sexualidad.	Profesor.	Ninguno.
38'09'' 40'42''	– Tres T	Producción oral.	Doble moral.	A11	Ninguno.
40'43'' 42'22''	– Tres U	Producción oral.	Plan de vida hace 50 años.	Profesor.	Ninguno.
42'23'' 42'28''	– Tres V	Producción oral.	Matrimonio.	A11	Ninguno.

42'29'' 45'05''	– Tres W	Producción oral y adquisición de vocabulario.	Intereses en la vida de los universitarios.	Profesor.	Ninguno.
45'06'' 45'40''	– Tres X	Producción oral.	Noviazgo.	A13	Ninguno.
45'41'' 46'19''	– Tres Y	Producción oral.	Diversos tipos de relación de pareja.	Profesor.	Ninguno.
46'20'' 46'37''	– Tres Z	Producción oral.	Tribus urbanas.	A8	Ninguno.
46'38'' 48'16''	– Tres AA	Producción oral.	Problemas con “tribus” urbanas y posición del gobierno.	Profesor.	Ninguno.
48'17'' 52'20''	– Tres AB	Producción oral.	Iglesia, medios de comunicación y sexualidad.	A12	Ninguno.
52'21'' 54'55''	– Cuatro	Producción oral.	Cierre del tema, encomienda de tareas y aclaración de dudas.	Profesor.	Ninguno.

--	--	--	--	--	--

### 7.3.5.3.- Distribución espacial



### 7.3.5.4.- Análisis de la sesión

Unidad didáctica: comprensión auditiva y expresión oral.

Fecha: 17 abril de 2008

El objetivo de esta sesión era la comprensión de auditiva y visual realizada con un DVD de un programa de televisión, así como la práctica oral realizada a través de preguntas y expresión de opiniones.

En la primera parte de la clase ven a un vídeo de un programa de TV de Brasil. En esta sección el profesor no interviene. Mientras los alumnos ven el programa, él está corrigiendo tareas y haciendo otras actividades. Algunos estudiantes no han arribado, por lo que a lo largo del programa se van integrando los que van llegando. Se evidencia que Luis considera el material en vídeo como un elemento motivador, que sensibiliza y estimula el interés de los estudiantes hacia un tema determinado. Hace énfasis en que las grabaciones sean *auténticas, tanto video<sup>84</sup>, como audio*.

<sup>84</sup> La palabra *video* en este caso no se acentúa, siguiendo la pronunciación que en México se hace de esta palabra.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'08''	P Lu	que é que vocês acham disso /    desse tema?   Miss Terceira Idade ...
00'17''	A2	Miss::?
00'18''	P Lu	Miss:: Terceira Idade \
00'19''	A2	((el alumno pone cara de confusión dando a entender que no sabe de qué trata))
00'20''	P Lu	terceira / idade \   ((hace una seña con la mano y sonríe)) não sabe o que é terceira idade /   ou quinta / ou sexta? (((risas)) ]
00'28''	AA	[((risas)) ] ((los alumnos se ríen divertidos porque es el veterano profesor quien ingenuamente pregunta <sup>85</sup> ))

Durante la proyección del programa, en determinados momentos el profesor escucha algunas palabras y frases del programa que le parecen relevantes y las va anotando en la pizarra. Entre éstas se encuentran *idosos*, *idade*, *preconceito*, *aids*, *faixa etária*, etc. incluso escribe palabras complicadas en su significado por su connotación sexual como *tesão*, *camisinha*, *transar*, etc., Se sienta a un lado y luego escribe algunas otras frases en la pizarra como “*em qualquer idade ninguém pode esquecer da proteção*”, etc. Escribe una frase significativa sobre lo que los brasileños piensan de sí mismos, “*no Brasil, a gente tem essa liberdade*” y observaciones sobre sí mismos como “*as cariocas andam mais peladonas*”, cuestión que ellos atribuyen al clima cálido de Brasil, y por último, creencias populares como “*sexo com a idade melhora*”. Tras de casi quince minutos de programa, pero antes de terminarse, apaga el vídeo y procede a iniciar la discusión. El docente expresa en su primera entrevista, *que el material base sea rico en términos de información en términos, bueno de información que le va a ser de utilidad al alumno y de información cultural*. Con esto Luis pretende que aprendan distintos elementos verbales y culturales, puedan compararlos y analizar con detalle algunos procesos complejos.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
14'47''	P Lu	vamos tomar algum desses argumentos que estão colocados ...

<sup>85</sup> El humor generalmente existe cuando sucede algo inesperado que produce un efecto divertido. Muchos son malentendidos o por incomprendiones en el discurso, pero el resultado no siempre acaba en conflicto, muchas veces acaban en humor (Calsamiglia y Tuson, 1999: 213).

		<i>né?</i>   colocados em espanhol digamos /   <i>planteados</i> \ eh?   ((lo escribe en la pizarra)) colocar:: /    um problema /   colocar:: uma situação /   etcétera \   eh?   O TEMA É SEXO PARA /    <i>MUITO MAIORES</i> \   <i>né?</i> isto é as pessoas IDOSAS ...   ((señala la palabra en la pizarra con el índice)) os idosos /   a palavra vem <i>da onde?</i>
15'14''	AA	idade ...
15'16''	P Lu	idade ...   exatamente /   <i>né?</i>

El profesor explica en su segunda entrevista que antes su clase consistía en *tener completamente claro todo el vocabulario que hubiera en un documento escrito*, pero que ahora sabe que el *trabajo de vocabulario debe ser visto de maneras muy específicas*. En este caso empieza a encaminar el tema a través de las palabras que ha escrito en la pizarra. Esto permite destacar algunos aspectos relevantes del léxico y ciertos rasgos de la cultura brasileña que les ayudará a mejorar algunas habilidades como la pragmática; expresiones adecuadas, inadecuadas y palabras incompatibles. Así, comienza con una palabra, que en general es difícil de explicar por las implicaciones sexuales que contiene<sup>86</sup>.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
15'18''	P Lu	falaram entre outra coisa-entre outras coisas de preconceitos ...   há preconceitos de todo tipo /   nas sociedades atuais / tem preconceito RACIAL \   tem preconceito:: religioso /   político /   sexual ...   de todo tipo \   esse é o problema ...   <i>né?</i>   TESÃO /   TESÃO ... alguém faz uma idéia o que seja tesão?
15'42''	AA	não ...    ((algunos niegan con la cabeza))
15'43''	A4	<i>tensão?</i>
15'44''	P Lu	eh?   por aí ...   está exatamente \   vem:: /   está relacionado com sexo \ <i>né?</i>   e tem a ver com a-a::
15'54''	A1	mulher?
15'56''	P Lu	mulher e homem /   vem de teso /   eh? TESO ...   o <i>pene</i> fica teso

<sup>86</sup> Existe una serie de comportamientos discursivos que son considerados negativamente o de mal gusto desde el punto de vista social, en determinadas situaciones o en determinados periodos sociopolíticos, según el tono o registro que se utilice y quién sea quien lo habla y uno de ellos son los temas sexuales (Calsamiglia, 1999: 209).

		quando está excitado /   <i>queda claro?</i>   sim?
16'05''	AA	mhm ...
16'06''	P Lu	muito bem /   dali vem ...   mas é referido a uma pulsão de vida /   tem <i>que</i> ver com a:   o <i>tanatos</i> e o <i>eros</i> ...   <i>né?</i>   tem uma coisa assim \   então /   tesão ...   é o que::   segundo explicam os psicólogos ...   e o que nos FAZ acordar todos os dias /   e iniciar as coisas /   <i>né?</i>   iniciar /   ter vontade /   sair /   para fazer coisas novas ...   etcétera \

En el cuerpo de la clase el profesor propone hablar sobre el tema del programa que es la sexualidad y pide a una alumna leer en voz alta las frases de la pizarra. El profesor inicia una actividad reflexiva que genera un intercambio de de puntos de vista. Dice en su primera entrevista, *trato de que sean tareas los más cercanas posibles a una situación real*. Así, un alumno comienza a opinar sobre el tema de la sexualidad, pero desde el punto de vista social. Estas discusiones las plantean tanto alumnos como profesor, entre el registro coloquial y el registro formal y tienen como propósito la actuación natural en la lengua meta.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 A
20'56''	A8	{eu acho que   o sexo ...   é uma::   construção social \     os preconceitos e os tabús /   são construções sociais \   e a gente não fala do sexo: /   na terceira idade ...   porque:    não sei ...   socialmente nós decidimos que não <i>tenemos</i> que falar disso \   nem sequer <i>de-do</i> sexo <i>general-geral</i> ...   (DC) }
21'28''	P Lu	ahá \
21'29''	A8	{m:: e a forma em que /   que: /   a gente disfruta <i>seu</i> sexualidade /   está determinada /   pela sociedade /   e /    pelo eh:   discurso /   <i>de</i> patriarcal   (DC) } e todas essas coisas ...   até o feminista / acho que sim \   ((asiente con la cabeza))
21'50''	P Lu	uma construção social ...   vinculada / vejam ...   <i>né?</i> com um-um imaginário social ...   o uns imaginários sociais \    <i>né?</i>

El profesor expresa en su primera entrevista que le agrada el trabajo en el aula *sobre todo cuando hay discusión en torno a temas polémicos y hay una riqueza discursiva evidente*. Así, durante los siguientes minutos diez minutos se discuten diferentes puntos como sus experiencias personales, la familia moderna y la familia tradicional, la protección sexual, la publicidad, los problemas que acarrea la desinformación en materia sexual, la adolescencia, los estereotipos en la publicidad, se habla de la cantidad de sexo en la adolescencia contra la calidad en la edad adulta y la influencia de la religión. Es una actividad muy libre y creativa que tiene como objetivo la producción oral espontánea a partir de sus vivencias en la lengua meta.

El profesor va ayudando progresivamente con el vocabulario y para ello, sin detener la discusión, se dirige hacia la pizarra para escribir algunas cosas, como las expresiones sinónimas, *fazer zomba, fazer troça* y el verbo *incutir*. Mientras tanto se sigue hablando sobre represión sexual y pornografía. Se hace notar dentro de esta actividad de discusión, la atención especial que recibe el vocabulario; el profesor es consciente de que no puede *pasarles o responder a preguntas del vocabulario* de manera *muy obvia*, pues de esa forma, *cinco minutos más adelante vuelven a preguntar lo mismo*. Luis hace correcciones intercalando algunas observaciones, pero sin llegar a interrumpir, esto con el objeto de no obstaculizar el flujo comunicativo, al cual le da mayor importancia que a la corrección.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 J
28'10''	A3	{um companheiro de trabalho diz-diz que /    a mulher tem que   chegar <i>virgen</i> ...   (DC) }
28'13''	P Lu	virgem \   ((corrige))
28'17''	A3	{virgem ao ma-matrimônio ...   d:: deus pode castigar ...   (DC) }
28'20''	AA	((risas))
28'21''	A3	e nós ficamos /   ((hace una cara de incredulidad)) <i>burlan</i> ...
28'25''	P Lu	fazemos zomba ...
28'26''	A3	fazemos <i>som</i> ...
28'27''	P Lu	ZOMBA /   zomba \
28'30''	A3	e-e <i>decimos</i> que não /   que não é assim \   e que ele é um:: /
	P Lu	((se dirige a la pizarra y escribe <i>fazemos troça, zombamos e</i>

		<i>incurtir</i> ))
28'36''	A3	{ <i>sino</i> que ele é um homem / muito reprimido \    <i>por</i> -pela religião /   que ele /   deveria ser sacerdote ... (DC) } ((risas))
28'48''	P Lu	ahá?   mas sacerdote também tem sexo \ <i>né?</i>
28'50''	A3	sim ...

A continuación, en los siguientes veinte minutos aproximadamente, el profesor hace una reflexión. Comienza por escribir la palabra *gravidez* o embarazo en la pizarra y explica que todas esas cosas se hablan porque están en una universidad donde caben todos los *pensamientos y toda la gente* y que merecen respeto cada uno de ellos. Agrega que todo lo que no se hace por ejemplo, en las cámaras de diputados, se hace en la universidad. Se habla sobre el discurso femenino y sus diferencias con el discurso masculino. El profesor opina que no le agrada el término “tercera edad”, ni “tercer mundo” y da sus razones; dice que es una construcción impuesta. Se habla también de matrimonio, de los intereses de los jóvenes, de las “tribus urbanas” y de la brecha generacional. En sus comentarios el profesor hace uso de gran gestualidad<sup>87</sup> facial y corporal con el fin de apuntalar sus explicaciones. Para cerrar el tema, concluyen en grupo que hay muchas influencias en el tema de la sexualidad. Luis en sus entrevistas considera efectivo para el aprendizaje el *uso auténtico de la lengua de la lengua* y este un gran ejemplo de explotación de argumentos reales que reflejan en gran medida la ideología y el medio ambiente en que se desarrollan los participantes. El proceso de la discusión refleja en gran medida la importancia que da el profesor a la autenticidad en su enseñanza<sup>88</sup> en su enseñanza.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 L
32'58''	P Lu	eh:: o discurso masculino é mais:: grosso / obviamente \   eh?    e:: a ...    às vezes um pouco <i>mais falto</i> de ...   como dizemos em espanhol ...   <i>mais falto de tacto</i> \    eh?   o homem fala ...   e muitas vezes não repara que as palavras podem estar ferindo ...   eh?   ou

<sup>87</sup> Hay muchos gestos faciales y corporales que se asocian directamente al discurso hablado y que apoyan su comprensión por parte del interlocutor (Ekman y Friesen, 1981: 59).

<sup>88</sup> Aunque la completa naturalidad en el aula es probablemente imposible, este tipo de discurso que se lleva a cabo en el aula, donde los participantes se involucran en una conversación y negocian significados, construyen identidades, alinean identidades, hablan de sus intimidades, problemas, etc., reflejan naturalidad, una gran autonomía y competencia sociolingüística (Wong, 2002: 54-55).



		machucando ...   algum ponto de vista \ e a mulher não \   a mulher cuida mais ...   cuida mais \
33'22''	A8	XX ((comentario inaudible))
33'24''	P Lu	eh?
33'25''	A8	eu conheço muitas mulheres eh: /   na:: faculdade /   que falam como se fossem homem ...    na-não ...   já não há <i>diferencia</i> /
33'34''	P Lu	ja não há diferença \
33'36''	A8	a certa idade e em certo nível ...

Tras de escuchar la reflexión del alumno A12 sobre la sociedad y la religión, el profesor hace una breve conclusión: que es un problema muy *complejo* y que hay que pensar en que algún día también seremos adultos mayores. Con esto cierra esta actividad y a continuación pide las tareas del día anterior y encomienda deberes para el día siguiente. Al contrario de otros docentes, a Luis no le agradan los temas insustanciales, ni las situaciones irreales, piensa que la información recibida en clase debe de *ser de utilidad al alumno*. Esta sesión demuestra su interés por los contenidos filosóficos, lingüísticos y sociológicos. Se observa que está pendiente de las tensiones y los equilibrios entre formas particulares y generales de la lengua, de su medio y del entorno en que se desarrollan los estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 4
52'21'' — 52'54''	P Lu	o problema é complexo \   o problema é complexo \   fica atento /   fiquem atentos / ((señala las frases de la pizarra con la mano)) e em algum dia vamos ser maiores /  .. e em algum momento temos que pensar:: ...   <i>né?</i>   eh:: bom!   é complexo /   altamente complexo \   <i>tá bom?</i>   vamos parar aqui ...   eh:: e-eu vou passar para vocês a:: /   seus trabalhos ...   passem a limpo ...   alguns já passaram \   <i>né?</i> eh: {vocês lembram que estamos dando as instruções para chegar num determinado lugar?   (AC) } podem passar para mim amanhã?   sim?   ((y comienza a llamarlos por nombre para entregar papeles))

### a) Las tomas de palabra y los modos de transición

El profesor es el guía de la clase, lleva y dirige el tema, pero los alumnos son libres de hablar de lo que quieran, por lo que el tema cambia, de “sexo en la tercera edad”, a sexo en general. Es decir, que existe una continuidad en el tema general, pero no en el tema específico. El profesor se comporta más como el moderador de una discusión, que como conductor. La dinámica es flexible y funciona de la siguiente manera: Luis habla una parte del tiempo sobre el tema y después de que él da su punto de vista, pide opinión a los estudiantes.

El relato<sup>89</sup> de sus experiencias personales juega un papel relevante en la clase y desde luego, además cumple con una función lúdica e interpersonal. Es un recurso que despierta interés en los estudiantes porque generalmente es ameno e incluso puede ser divertido. También ayuda a esclarecer lo que está explicando y da pie a la discusión.

La toma de palabra es de autoselección; participa quien quiera y cuando quiera. Aunque hay algunos alumnos que prefieren permanecer en silencio, el profesor pocas veces les indica que intervengan, los deja en libertad de decidir. Casi no hay interrupciones, Luis los deja hablar aunque cometan errores, pues prefiere que haya continuidad en el discurso; lo que le da a la clase un tono de mesa de análisis y reflexión en grupo, más que de aprendizaje de una lengua extranjera. Explica en su segunda entrevista que en la producción discursiva requiere *que haya fluidez, que haya un discurso mucho más articulado, donde los alumnos planteen argumentos y los fundamenten*. El profesor concilia lo propio con lo diverso de manera muy interesante. Considera valiosa la apertura de ideas en el aprendizaje, por lo que intenta y se esfuerza por derribar prejuicios, tabúes y estereotipos a través de la discusión y la observación.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 D
22'36''	P Lu	vou contar para vocês uma história /   o meu irmão e eu crescemos com a idéia da cegonha \   agora a cegonha não existe mais ...   eh? 

<sup>89</sup> De acuerdo con Gallardo (1993: 89-120), una historia es contar algo con carácter cerrado; un relato es contar algo pasado y una narración es un relato literario. Sin embargo, en este estudio las tres formas se considerarán equivalentes, puesto que así lo utilizan los profesores.

22'44''	AA	((risas))
22'45''	P Lu	agora qualquer criança vê para a barriga da mamãe /   e sabe que ali está o irmão dele ...   não?   cegonha o que é isso?   ((bromea))
22'54''	A2	um XX ((inaudible))
22'55''	P Lu	não \   foi embora ...  foi para Paris ...   voltou para Paris \   né? ((risas)) {muito bem (AC) } que mais?     ((espera la participaci3n))
23'06''	A 13	eu acho tamb3m que 3 a parte da educa3o dos nossos pais ...   por exemplo ...   meus pais /   s3o <i>de os</i> sessentas ...   os setentas ...   ent3o meus pais eh::   cr3m no-no amor livre / com <i>libertade</i> -com liberdade /   ou seja /   ou seja / n3o 3 um tab3 na minha casa ...   se voc3 vai ter sexo /   ent3o voc3 tem que se proteger /   tem que tomar as medidas adequadas ...   mas na minha casa o sexo n3o 3 um tab3 \   3 algo livre que eles preferem que seja dentro da minha casa /   com a possibilidade que qualquer problema que <i>ocurrir</i> /   pode se resolver nesse momento \

No hay un orden preestablecido en las participaciones. Las pausas las van dando los participantes y pr3cticamente no hay ensolapamientos. 3nicamente se observan intervenciones simult3neas cuando se est3n riendo. Los ap3ndices comprobativos *n3e? eh? t3?* en muchas ocasiones sirven para llenar pausas y le dan un tono m3s informal al di3logo. La estructura de las participaciones en esta sesi3n es flexible y las aportaciones son profundas desde el punto de vista cualitativo, pero es dispar desde el punto de vista cuantitativo. Luis est3 consciente de que *la comunicaci3n del aula responde a condiciones de producci3n muy espec3ficas*, por lo que en algunas ocasiones emplea el silencio para ejercer presi3n, o bien hace observaciones en general para que intervengan.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 S
38'14''	P Lu	que mais?    ((voltea a ver a un grupo de alumnas)) as senhoras n3o est3o falando / eh?
38'18''	AA	((risas))
38'20''	P Lu	podem <i>poner</i> o <i>rebozo</i> /   ((haciendo referencia a la prenda que

		usan las mujeres de los pueblos)) que é isso?     falem gente!
38'23''	AA	((risas))
38'26''	P Lu	é para praticar a língua /    eh?    não quero convencer nada /    e-eh exatamente /   a liberdade sexual /   fica circunscrita /   à sua vida sexual...   eh?    é completamente respeitável ...   né? vocês ...   decidem como /   com quem /   e que horas ...   porque também muitas vezes é uma imposição ...   né? aquela idéia de ...   COMO você ainda é virgem?   um homem ou uma mulher /   né? muitas vezes é uma imposição também social \   não?

### b) Comportamiento interlocutivo

Al igual que en la primera sesión, el profesor en vez de gestionar la actividad, simplemente la inicia, en este caso es un programa de televisión, sin ningún comentario o preámbulo. Unos minutos después pregunta que qué les parece el tema y hacen algunos comentarios, a continuación deja que sigan viendo el DVD. El profesor está consciente de que el programa requiere de un procesamiento global y que tendrá un impacto emotivo que producirá fuertes impresiones e ideas, pues contiene una serie de códigos verbales y representaciones que generarán controversia.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'08''	P Lu	que é que vocês acham disso /    desse tema?   Miss Terceira Idade ...    (GT)

A los pocos minutos vuelve a nombrar el tema del programa a un alumno. La intención de esta pausa y la repetición del tema es llamar la atención sobre el argumento y para poner al estudiante en contacto con la realidad en análisis.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
02'28''	P Lu	sexo na terceira idade /   é o tema ...    ê Juan Carlos \    (GT)

Lo que el profesor escribe en la pizarra mientras corre el DVD con el programa es parte de la gestión de la actividad y del tema. Son palabras relacionadas con el tema y algunas

frases referidas a la salud sexual y a ciertos mitos populares que son parte de los argumentos del programa. El profesor dice en la primera entrevista que prefiere utilizar grabaciones *auténticas, tanto video, como audio* y que además aborden *entrevistas o exposiciones sobre algún tema específico*. Luis reconoce como eficaz el realizar clases apoyadas en imágenes y argumentos que proporcionen un contenido motivador, alejándose así de las clases pasivas o mecánicas.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
18'28''	P Lu	vamos lá! vamos ver /   eh   quem quer ler?   esses arti-esses argumentos que estão no quadro ...   quem lê?   (GP)

Entre las aportaciones del profesor que más sobresalen en esta clase están las preguntas y las respuestas, pues prefiere *que hablen*. Pero sobre todo las aserciones donde explica el vocabulario de manera más analítica. Así genera de manera sistemática un intercambio de información entre estudiantes, docente y materiales de apoyo.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
16'36''	P Lu	faixa etária /   estamos falando de faixa etária /   (A) {lembram dessa palavra?   (PF) (AC) } faixa etária \   assim como /   idoso / vem de idade /   (A) etário vem <i>da onde?</i>    (PC) se nós fizéssemos / uma estatística ...   eh?   veríamos que a gente tem como estatística /   ((dibuja una tabla en la pizarra)) aqui vamos colocar valores ...   e aqui os elementos dentro da tabela ...   (A) <i>né?</i>   e vamos dividir por faixas etárias ...   de   zero a seis anos /   de   sete a ...   exatamente / (A) <i>tá?</i>   certo?   vem de idade também ...   faixa /   cada uma de essa divisão-divisões /   (A) é uma faixa <i>tá?</i>   (PO) de idade ...   transar não preciso explicar / (A)   vocês tem que aprender / <i>tá?</i> (PO)   todo mundo aprende /   realmente com uma pessoa \   tem vezes que preferem com outras ...   mais de uma /   (A) <i>tá?</i> (PO)
17'27''	A8	transar? (P Co)
17'28''	P Lu	transar \   (VRt) algum dia vai aprender ... (R) [((risas)) ]
17'30''	AA	[((risas)) ]

17'30''	O	[((risas)) ]
---------	---	--------------

Un elemento fundamental las clases de Luis es, según sus propias palabras, usar la lengua *en una situación real*. Es el contacto con la realidad y el papel educativo de la observación y la reflexión lo que hace efectivas su enseñanza a su modo de ver. En consecuencia, lo largo de las observaciones y análisis, el profesor hace preguntas abiertas para que quien quiera responder lo haga.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 W
43'56''	P Lu	ninguém diz /   “olha /   no próximo ano quando eu terminar a tese vou casar” ...   ningué[m] fala isso \    ningué[m] tem essa perspectiva /   (A) ou sim?   (DV)
44'02''	AA	XX (R) ((respuestas afirmativas y negativas de varios alumnos simultáneamente))

Son importantes las aserciones donde el profesor analiza y hace reflexionar a sus estudiantes sobre un tema y proporciona fundamento a la discusión y como señala en la segunda entrevista, *ya vendrá el momento de que planteen preguntas*. Ofrece un conjunto de condiciones de observación relevantes y así facilita la asociación de conocimientos previos con los nuevos

Tiempo	Particip.	Segmento 3 W
44'32''	P Lu	também para casar eu acho que a gente tem que se preparar /   não? uma questão daqui ...   ((se señala la cabeza)) de maturidade /   certo?   não pode ser assim “ <i>ya vente gorda</i> vamos lá passar o fim de semana” ...   não!   <i>né?</i>   eu acho que é uma questão de /   a-amadurecer /   pensar no efetivo /   é uma mudança /   eh?   É UM COMPROMISSO GENTE ...   agora isso não existe mais ...   ningué[m] estabelece compromisso ...   (A)

### c) La construcción del tema

En el apartado a continuación haremos un breve análisis de lo que cada uno de los participantes aporta al tema del que se habla. Primeramente se observa que, como en la mayoría de clases la temática es específica y que las aportaciones están generalmente en función de esta materia. En este caso, el tema era la comprensión auditiva y la producción oral sobre el tema de la sexualidad. El profesor hace la mayor parte de las aportaciones con preguntas, explicaciones y opiniones personales. En algunas intervenciones compara la situación de México y la de Brasil e invita a sus alumnos a reflexionar respecto al tema y de esta forma amplía sus horizontes de conocimiento. En otras ocasiones las contribuciones del profesor son descripciones muy vívidas con lo que pretende crear imágenes que cumplen con una función lúdica y funcional que es provocar el interés de los estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
18'47''	P Lu	que é que acham desse tema?   vamos lá!   vamos comentar \   qual será diferença com o México?    será que o Brasil realmente tem essa liberdade?   né?   quem sabe \   eu /   acho que em algumas coisas o Brasil é também conservador...   eh?   o clima é que faz mostrar mais o corpo /   tem uma cultura do corpo /   muito diferente da que temos no México ...   eh?   o México usa <i>todo</i> uma camiseta e um boné ...   e já / né?   (DIR)

Las aportaciones de los alumnos son opiniones y apreciaciones personales, pues al profesor, como expresó en la segunda entrevista, le interesa *la actividad discursiva que se sigue a eso* (a la exposición de un tema), *puntos muy específicos sobre los cuales entonces ya está la pauta*. Mientras que el profesor escucha y ayuda con el vocabulario. Interrumpe en pocas ocasiones para corregir, prefiere no cohibir la idea o entorpecer la fluidez del discurso de los alumnos, a quienes permite expresarse libremente. Se evidencia el ámbito distinto que media entre los estudiantes y el tema de la tercera edad por el uso los pronombres, *ellos* y *nosotros*.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 C y D
22'03''	A2	acho também que /   que é parte <i>de la educación</i> dos <i>nostros</i> país ...   (DIR)

22'10''	P Lu	nossos pais \   (REL)
22'11''	A2	nossos pais /    que   e-eles nos <i>inculcaron</i> ...   (DIR)
22'17''	P Lu	e:: /   <i>incutiram</i> \   <i>incutiram</i> ...   <i>incutiram</i> ...   (DIR)
22'22''	A2	{por-porque /   eles tambem /   foram eh::   educados ...   assim \   (DC)}(DIR)
22'33''	P Lu	ahá /   vai mudando não? /   vai mudando \   como contava para vocês o outro dia /   o meu irmão e eu ...   <i>crecemos</i> com a idéia da cegonha \   agora a cegonha não existe mais ...   (DIR)

#### d) Modalidades enunciativas y organización del discurso

La comunicación entre los interlocutores en esta sesión es desigual debido a la posición funcional<sup>90</sup> de los participantes, es decir por la situación de clase, profesor y alumnos. El docente es el responsable de comenzar la actividad, de dirigir las interacciones y terminar l. Esto significa que la longitud de los turnos es muy diferente, los turnos del Luis son más largos que la participación de los estudiantes quienes están sujetos a indicaciones, comentarios y consideraciones por parte del profesor.

El intercambio en el cuerpo de la clase responde básicamente a modalidades alocutivas de estructura pregunta-respuesta. Muchas preguntas son cerradas, antes de abordar la discusión. Se trata de una estrategia para lograr una comprensión más integral del texto y ubicar el tema. Por otro lado, esta acción acorde con la segunda entrevista, tiene la intención de que en la discusión a seguir utilicen *los términos* de la lengua con los aspectos *que hemos visto de manera muy puntual*.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
17'33''	P Lu	aids todo mundo conhece essa palavra?
17'35''	AA	mhm ...
17'36''	P Lu	não?    a camisinha /   alguns usam outros não ...   certo?

<sup>90</sup> La situación funcional se determina por el papel que los hablantes desarrollan en un contexto y la situación social que se determina por el estrato socio-cultural de los hablantes.



Pero cuando inicia la discusión, las preguntas son abiertas y cualquier alumno puede intervenir y puede aportar un nuevo tema, pero siempre relacionado con el tema principal que es actual y pretende despertar el interés de los estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
20'44''	P Lu	bem \   então vamos lá /   vamos comentar este tema ...   quem começa?

Se registran pocas modalidades delocutivas, entre las que encontramos la referencia del programa de televisión que están viendo. Luis explica algunas circunstancias de éste y a lo largo de la proyección del programa el profesor retoma algunas frases que se han dicho, las escribe en la pizarra y luego hace que una alumna las lea para discutir las después. Estas frases son clave porque el profesor juzga que llevan una carga informativa importante que puede aportar ideas nuevas.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
17'47'	P Lu	Julia!
17'48''	A3	em qualquer idade /   ninguém pode esquecer <i>de</i> proteção ...

Y entre las modalidades elocutivas tenemos muchas declaraciones por parte del profesor, donde manifiesta su conocimiento del tema y de las circunstancias que lo rodean en Brasil. Esta ampliación de la información tiene como objetivo contextualizar el programa y ampliar los conocimientos culturales de los alumnos. Luis está consciente que son universitarios con *sus diferentes campos de formación y perspectivas de trabajo*, que requieren de algo más que simplemente reglas de la lengua.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
18'23''	P Lu	vejam as pessoas que estão participando nesse programa /   têm mais ou menos essa faixa etária ...   um cantor /   dos anos setenta ...   <i>né?</i> um XX de tipo Napoleón /   e esses ...   <i>né?</i>   são cantores dessa época /   eles também foram perseguidos pela-pela censura /   não?   pela::   pelo regime militar \

El profesor dice en su segunda entrevista que es deber de los profesores *mantener vivo ese interés, por los mismos materiales que traigamos, por los mismos temas que abordemos etcétera*. Precisamente, él motiva sus alumnos empleando descripciones muy vívidas para enmarcar el tema de discusión y así visualizar el campo en el que se están moviendo.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
20'04''	P Lu	<i>ai os velhos! por que sempre os velhos aparecem ...  a senhora calma tranquila /   o senhor lendo /   cuidando das plantas /   indo para a igreja /   e a vida pessoal?   a vida íntima?  </i>

Pero en mayor número de ocasiones utiliza la opinión personal para vincular el tema de discusión con la vida cotidiana, así procura *espacios en donde el alumno va a tener oportunidades de entrenar la lengua*. Mediante este recurso logra también establecer temas paralelos que pueden producir comentarios espontáneos.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
19'16''	P Lu	<i>as senhoras /   que andam de moleton ...   a coisa mais feia que eu já vi /   né?   as senhoras ao meio-dia num banco / de moleton \   de pants ...   que coisa feia!  </i>
19'29''	AA	<i>((risas))</i>
19'30''	P Lu	<i>é a minha apreciação ...   meu preconceito ...   tá?  </i>

La comparación entre México y Brasil que establece relaciones de similitud o diferencia, es otra modalidad enunciativa elocutiva a la que recurre el profesor para ubicar el tema a discutir. Ya había hecho notar en su segunda entrevista que le interesa *la perspectiva de Brasil, la de México y su relación con América Latina*, como parte del contexto de la lengua.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
20'29''	P Lu	<i>agora que temos tudo em contra /   né?   o México /   os mexicanos temos tudo em contra ...   o governo ...   o ISSTE ...   os direitos ...   está tudo uma merda /   tá mais difícil agora /   sim ou não?  </i>

La narración de sus experiencias personales forma una parte muy importante de la clase de Luis. Con ella expresa y transmite emociones que intensifican el tema, facilitan su comprensión y aceptación, y crean un ambiente de complicidad.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 S
37'04''	P Lu	eu tive uma educação religiosa MUITO forte /   muito forte ...  eh?   meus pais separaram quando eu estava com seis anos /   depois aos::   onze / doze anos   eu fui morar com meu pai / no norte do país ...   né?   um colégio religioso /   Fray Junípero Serra /   uma instituição em Ensenada Baja California /   e era outra coisa ...   eh?   outra coisa \

Y finalmente la proclamación de ciertos hechos es otra modalidad elocutiva que el profesor utiliza constantemente en su clase. Son argumentos que se sostienen en su conocimiento, pero sobre todo que se apoyan en la jerarquía que le otorga su posición de autoridad.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 S
37'41''	P Lu	de alguma maneira está vinculado com-com-com a nossa formação /   a formação que os adultos adultos vão nos dar ...   vamos inculcar /   né?   <i>inculcar</i> /   né?   mas /   são muitas realidades ...   a gente tem que aprender a reconhecer que essas são as realidades /

### 7.3.5.5.- Síntesis de la segunda sesión

Luis en esta ocasión hace una clase reflexiva donde visiblemente el protagonista es el tema de la sexualidad. Busca la adquisición de la lengua, pero también pretende un enriquecimiento social, pues se expresan libremente ideas y opiniones de diversa índole, lo que los enfrenta a una mayor complejidad verbal. Critica las costumbres tradicionales y tiene una actitud positiva frente al pensamiento de sus estudiantes. Muestra una gran comprensión de su medio y de la comunidad con la que está trabajando en que el pensamiento es plural y así articula diversos modelos e influencias de enseñanza. Reconoce los hechos concretos como más comprensibles que las formulaciones

abstractas; así, se interesa más en las cosas delimitadas, observables y perceptibles que en las reflexiones vagas. Es una clase en que la participación es libre, donde los que hablan pueden expresar juicios o hablar de las experiencias personales, abriendo así un camino intensamente productivo. El tratamiento de la lengua meta es auténtico y tiene una función expresiva; el tono personal le interesa más que el neutro, por lo que emplea el relato personal como referencia y fuente de información, donde describen escenarios, recrean contextos reales y así relacionan el tema con la realidad individual. Esta modalidad personalizada que es referencial y objetiva se acerca a la narrativa y a la explicación oral; es decir, adquiere un tono más directo, hace la información más asequible y también parece sensibilizar a los estudiantes en otros temas, como el respeto, la importancia de la información, etc. La percepción de esta clase es que el estudiante otorga significado a la información a través de referencias e imágenes. Hay un aspecto que no podemos pasar por alto, se refiere al carácter de esta sesión, que es de observación de la cultura propia y de la cultura de la lengua meta.

#### **7.3.5.6.- Síntesis de la segunda sesión por temas**

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>91</sup> y de las observaciones de clase.

##### **a) Los objetivos**

Luis dice que tener objetivos y alcanzarlos es parte de la clave de una clase eficaz. El objetivo de esta clase era la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario a través de un programa de televisión y sobre todo la práctica oral para expresar opiniones. Organiza su enseñanza en exposición, práctica y conclusión; es notorio que Luis no utiliza introducción en algunas de sus actividades, dando así un efecto de llamada a la atención y despertando la curiosidad de los alumnos. Inicia con la comprensión auditiva de un programa brasileño donde se discute la sexualidad entre adultos mayores, a continuación explica algo del vocabulario específico y luego hace preguntas de comprensión sobre el tema y el vocabulario, según su punto de vista, todo en función del objetivo. Posteriormente articula la actividad con preguntas sobre sexualidad en

---

<sup>91</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.

general. Un objetivo muy efectivo en la enseñanza del profesor que no se menciona, pero que se observa en las sesiones, es la transmisión de conocimientos de todo tipo, no únicamente lingüísticos. Según su percepción procurando actividades que lo lleven a utilizar la lengua, así, los alumnos participan libremente, expresan opiniones y experiencias personales, pues él presta especial atención a la producción discursiva. Todas las actividades tienen un propósito definido y están en función del tema que están tratando y de acuerdo su segunda entrevista, de los objetivos que quería alcanzar en la clase.

### **b) Los materiales**

El profesor considera que el material adecuado para que la clase sea efectiva debe ser, según señaló, un material fructífero en términos de información. Así, emplea material auténtico, entrevistas o exposiciones sobre algún tema específico. En este caso se trata de un programa de la televisión de Brasil y toma riesgos, pues el tema es la sexualidad. Así intenta que sus actividades sean próximas a una situación real. A partir de éste hace listas de palabras para abordar primero el vocabulario y después el tema en concreto que son las relaciones entre adultos mayores. En este caso no lleva más material ni impreso, ni auditivo; sino que a partir de la comprensión auditiva opinan y lo vinculan con su vida personal y profesional. El profesor compara la visión de México con la de Brasil respecto al cuerpo humano, pues le interesa mucho la información cultural. Pide que sus alumnos lo comenten, también hablan de la censura y régimen militar en los setentas en Brasil. Toda esta variedad de temas, aunque puedan parecer dispares, en su momento, en ese contexto son coherentes. Además, tienen la intención, de con acuerdo sus palabras, de mantener vivo ese interés. El material y desarrollo de esta sesión están pensados comunicativamente.

### **c) Las actividades reales**

Como dijo anteriormente, al profesor le interesan grabaciones auténticas de video y de audio y las actividades cercanas a la vida real y así lo mantiene en esta sesión donde el vídeo que ven, es un programa de la televisión pública y no un material hecho expresamente para aprender portugués. Mira la lengua como un medio de comunicación, para introducir ideas relevantes y no sólo como transmisión de

información. Busca un uso auténtico de la lengua, más allá quizás de los ejercicios de un libro. Pide que a sus alumnos comenten y que expongan sus experiencias. Así van surgiendo temas como la construcción social y el imaginario que tiene la gente respecto a la sexualidad, la visión de los padres y su influencia en los jóvenes, etc. Orienta la clase a partir de discurrir en qué lo pueden relacionar con su vida personal, tal como había señalado. El profesor participa alternadamente, narrando su experiencia familiar en relación a la educación sexual. Los temas van surgiendo y cambiando según los intereses o gustos de los alumnos, pero siempre interrelacionados con la sexualidad formando un todo coherente. Se habla de la salud sexual y de la protección en esta época, de costumbres, religión y de su manejo en la publicidad, que en general miran como una construcción falsa e impuesta. Finalmente el profesor dice que es un tema sumamente complejo y en su tono denota que el tema se ha agotado y que es tiempo de pasar a otra cosa. Usan la lengua como en una situación normal del día a día, poniendo la naturalidad y la adecuación al contexto por encima de otros requisitos de competencia lingüística en una lengua extranjera. Experimentan la lengua extranjera no como algo separado, sino como una parte intrínseca de su realidad.

#### **d) La producción oral**

Después de ver el programa de televisión, prácticamente el resto de esta sesión está dedicado a la producción oral, pues Luis la considera como muy beneficiosa para el aprendizaje de la lengua. La voz del Luis en esta sesión sobresale de la de sus estudiantes y es muy expresiva, mientras que la de sus estudiantes es más baja, sobre todo la de las mujeres, lo que nos habla de roles en esta sociedad. Prácticamente todo el tiempo emplea discurso interno, o sea, directamente el uso de la lengua meta. Además el profesor demanda una participación más cualitativa que cuantitativa. El profesor opina y pide a sus estudiantes que opinen en materia de educación religión, sociedad, etc., en torno al tema de la sexualidad. El profesor rectifica poco y los alumnos se expresan libremente, le parece más efectivo que haya fluidez y que tengan un discurso más articulado, pues así, dice que es más auténtico. Es interesante observar que prácticamente no se habla con eufemismos ni con rodeos, por lo que muchos comentarios provocan risas entre los participantes; mientras que la etiqueta de “tercera edad” provoca humor involuntario. El léxico empleado por el profesor y los estudiantes es variado, pero claro y directo. Le gusta mucho la participación oral de los alumnos

que en esta sesión es prácticamente independiente; es cuando dice que le corresponde a él observar y escuchar lo que están haciendo. Los alumnos dan sus puntos de vista respecto a la sexualidad y el profesor los deja hablar cuando lo deseen, cuanto quieran y de lo quieran, pues le interesa la discusión auténtica en torno a temas polémicos, pues como dijo, es cuando se propicia una mayor una riqueza discursiva. Así, se observa que en esta sesión el discurso es complejo y se desarrolla de manera independiente bajo un modelo que es la discusión, pero sin formas específicas impuestas, demostrando todos los alumnos mucha libertad y creatividad. Se observa un patrón de interacción conjunta, donde los participantes construyen por medio de la articulación de sus respectivas actuaciones un contexto situacional simbólico organizado en torno a sus historias personales.

#### **e) La gramática**

Hay reducida práctica gramatical en esta sesión, el profesor más bien se dedica a la adquisición del vocabulario específico del programa y del tema que está lleno de clichés, de imágenes estereotipadas, de proverbios, slogans y de ideas prejuiciosas. Escribe en la pizarra frases completas del programa entre comillas. Con la idea de que el alumno lo visualice y eventualmente lo vincule, también escribe otras palabras relacionadas con el tema. De acuerdo con su experiencia Luis considera que el léxico requiere de estrategias especiales para que la enseñanza sea efectiva, cree que debe ser visto de maneras muy específicas. Hace preguntas relacionadas con el vocabulario y va dando ejemplos a menudo graciosos para que los alumnos lo recuerden.

#### **f) Las habilidades de cada estudiante**

Según declaró, Luis evalúa en función de la actuación del alumno. En este aspecto da atención personalizada a la participación de cada alumno, por lo que sabe perfectamente de lo que cada uno es capaz de hablar. El profesor observa la producción de cada estudiante para así tener apreciaciones sobre su trabajo. Es un docente que valora la individualidad y que hace pocas correcciones puesto que aprecia más el contenido que la forma. Sabe que algunos alumnos no siempre son críticos porque no saben hacerlo, o porque no cuentan con las herramientas suficientes para serlo. Los ayuda a entender otros puntos de vista de manera personalizada promoviendo la formación de opiniones y

los provee de elementos lingüísticos contextualizados que ellos pueden utilizar. Por otro lado, reta la inteligencia de los estudiantes favoreciendo así el aprendizaje. El profesor es considerado y solidario con sus estudiantes y aunque trata de integrar el grupo y que todos participen, no obliga a nadie, dándoles así la libertad de elegir su momento y forma de participación. De hecho hay algunos que se muestran interesados y contentos, incluso tomando nota de lo que escuchan, pero que no participan oralmente en las discusiones, participan activamente a su manera. El trato entre profesor y alumnos es familiar y por momentos no parece la tradicional clase de lengua extranjera, sino una clase más de la facultad. Sus estudiantes se dirigen a él familiarmente, aunque en su discurso se percibe un cierto grado de deferencia hacia su posición.

### **g) La motivación**

El profesor mira la motivación como la voluntad para resolver con éxito el desafío de la lengua extranjera. La considera un elemento vital para un aprendizaje eficaz de la lengua y en esta sesión el profesor despliega diversas estrategias para motivar a sus estudiantes. Una práctica común que emplea es expresar la apreciación personal, por ejemplo, comentando el tema del programa que es sexualidad entre adultos mayores. Valora la iniciativa de los alumnos y requiere de cooperación e implicación en la actividad. Como cuando solicita la participación femenina, pues algunas estudiantes prácticamente no han participado y él trata de que se desinhiban bromeando. En este momento de la sesión se hace evidente el esquema de géneros en la manera hablar, pues es un país donde las mujeres no hablan abiertamente, ni en público sobre sexualidad. Habiendo percibido esto, el profesor cambia de estrategia y habla de su experiencia personal, de su educación religiosa que le dificultó la socialización para crear un ambiente de confianza y así motivarlos a exteriorizar voluntariamente sus puntos de vista. Habla de la sociedad actual como más demandante y menos conforme y de ahí vincula también el comentario político. Señala las dificultades que enfrenta el país, enumera algunas instituciones nacionales y pide que sus alumnos comenten al respecto. Otra de las aportaciones del profesor es además el lenguaje prolífico que emplea en su discurso. Todas estas intervenciones detalladas tienen el propósito de incitar a los estudiantes a hablar, creando situaciones que, como expresó, los lleven a utilizar la lengua en tareas lo más cercanas posible a situaciones reales y concretas.



## **h) El uso del castellano**

En esta sesión el profesor usa el castellano en diversas ocasiones, pero sólo para puntualizar vocabulario. Para ello, como dijo, aplica su experiencia como sujeto hablante no nativo. Así Luis escribe algunas expresiones que luego explica en castellano. Después continúa explicando en portugués las expresiones y lo que implican y lo equipara metafóricamente con tener muchos tipos de música, con todos los ritmos. En otro momento el profesor habla personalmente de su disgusto por la informalidad en el vestir; explica toda la situación con gestos, mímica y finalmente en castellano. El profesor conoce la dificultad que implica el aprender una lengua próxima como es el portugués, que no considera fácil sino al contrario un tipo de trabajo mucho más rico y más extenso por lo que hace uso de todos sus recursos en sus clases entre los que destaca la contrastación, la sinonimia, la sensibilización hacia la polisemia y el reconocimiento de cognados y falsos cognados. Su comunicación no dicha es muy rica en términos de gestos con el rostro y las manos, con las miradas, las sonrisas y sobre todo con la actitud.

## **i) Las estrategias**

En esta sesión las estrategias son sencillas pero prácticas; durante toda la sesión procura actividades que como dijo, lleven a los estudiantes a utilizar la lengua, por lo que busca material que sea valioso en términos de contenido. Así, en el programa de televisión trata de que la calidad de sonido sea buena y conforme van viendo un programa de televisión se mantiene al frente en su escritorio, sin atender a los estudiantes. Posteriormente el profesor presta atención a la emisión y va escribiendo en la pizarra palabras que escucha y que prevé que sus estudiantes no entenderán. Al mismo tiempo va escribiendo frases que le parecen relevantes o clave en relación al tema. Cuando apaga el vídeo, aborda el título del programa para ubicar de nuevo al grupo en el tema y va hablando de cada una de las palabras que escribió, analizándolas con perseverancia y utilizando la pizarra como un soporte a sus palabras. Todo lo explica en portugués, algunas las explica además con un gráfico, o bien a través de bromas y también emplea sinónimos para ayudarlos a entender. Luis utiliza las imágenes, pero no del vídeo, sino las verbales y pretende que sus alumnos se ayuden de ellas para una mejor comprensión del tema y de la lengua, aunque por sus explicaciones demuestra saber que estos temas

dependen más de la idiosincrasia. Es decir, que los individuos utilizan imágenes para entender ciertos conceptos, pero su papel es incierto porque son personales. También emplea la observación para fundamentar el conocimiento, por ejemplo, hace consideraciones sobre la percepción de un alumno respecto la sexualidad, como una construcción social y del imaginario que tiene la gente al respecto. Por otro lado, también utiliza la mirada crítica, ve la universidad como un lugar donde hay cabida para todos los pensamientos y toda la gente. Una de las estrategias que más utiliza para animar a sus alumnos es la narración de costumbres y vida personales. Proporciona incluso más información de la necesaria con la intención de asegurarse el interés y la comprensión de los estudiantes. De manera cómica reconoce el centro de lenguas como un “matriarcado”, examina el discurso femenino y cuenta una anécdota divertida. Recurre a la descripción para que los estudiantes entiendan algún punto a través de la visualización y a la recreación de acciones a través de la mímica. La voz del profesor sobresale por su tono y su volumen. Mientras que las de los estudiantes son más bajas, sobre todo en el caso de la alumnas. También es muy hábil en el discurso no dicho oralmente de los gestos; gesticulación con el rostro y con las manos, la modulación de la voz, las actitudes y las miradas. Por otro lado, no toda clase se mantiene visible, al principio de la sesión por momentos se sentaba en su escritorio manteniéndose al margen de la clase.

### 7.3.6.- Tercera sesión profesor Luis, 18 abril de 2008

#### 7.3.6.1.- Contexto de la tercera sesión

Es una clase de segundo nivel vespertino.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) Como introducción escuchan un disco con una canción brasileña.
- b) Sacan la letra escuchando la canción.
- c) Ensayan una poesía en voz alta.

La canción es “*Casa no Campo*” (casa en el campo) interpretada por la cantante brasileña Elis Regina. En ella se narra de manera ideal que le gustaría tener una casa en el campo para estar con sus amigos, tener su música, sus libros y criar a su hijo.

El poema “*Mocidade*” del poeta brasileño Carlos Drummond de Andrade habla del tiempo que pasa y de las cosas que el autor ha perdido a lo largo de su vida y de las cosas que no ha obtenido; pero a cambio refiere las que posee y que valora mucho, su corazón y un perro.

#### *Mocidade*

*vamos não chores,  
a infância está perdida,  
a mocidade está perdida,  
mas a vida não se perdeu,*

*o primeiro amor passou,  
o segundo amor passou,  
o terceiro amor passou,  
mas o coração continua,*

*perdeste o melhor amigo,*

*não contaste quántas viagens  
nãõ possuis casa, navio, terra,  
mas tens um cão.*

La siguiente sección se concentrará en el análisis de los segmentos en que los alumnos escuchan una canción y obtienen la letra con la ayuda del profesor. Esta clase de 62'50'' minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, el día 18 de abril 2008. Es un grupo de segundo nivel con un total de 13 alumnos el día de la grabación. Ocho mujeres y cinco hombres. Edades aproximadas entre 22 y 35 años, excepto un alumno que es profesor de la universidad y que cuenta con cerca de 70 años. Estos son:

A1 Silvia

A2 José

A3 Paula

A4 Alejandra

A5 Luisa

A6 Ramón

A7 Carlos

A8 Nora

A9 Marco

A10 María

A11 Julia

A12 Paty

A13 Arturo

P Lu Profesor Luis

O Observadora

### **7.3.6.2.- Cuadro esquemático de la tercera sesión**

Unidad didáctica: comprensión auditiva con una canción y expresión oral.

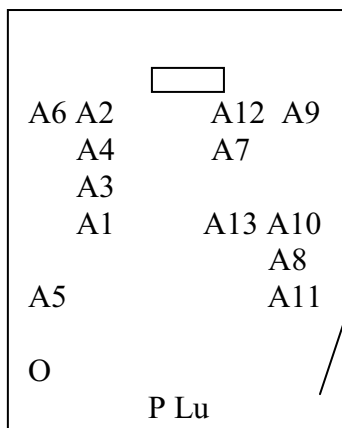
Fecha: 18 de abril 2008

Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
00'01'' – 01'56''	Uno	Comprensión auditiva	Canción "Casa no Campo".	Profesor y A1, A2, A3 y A4.	CD con una canción de E. Regina.
01'57'' – 8'24''	Dos	Comprensión auditiva, gramática y producción oral.	Canción "Casa no Campo".	Profesor y A1, A2, A3, A4 A5, A6 y A7.	CD con una canción de E. Regina.
8'25'' – 24'56''	Tres	Comprensión auditiva, gramática, fonética y producción oral.	Canción "Casa no Campo".	Profesor y A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9. A10, A11, A12 y A13. Alumna A4 escribe en la pizarra.	CD con una canción de E. Regina.
24'57'' – 38'39''	Tres A	Comprensión auditiva, gramática, fonética y producción oral.	Canción "Casa no Campo".	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12 y A13. Alumno A9 escribe en la pizarra.	CD con una canción de E. Regina.
38'40'' – 43'56''	Tres B	Comprensión auditiva,	Canción "Casa no	Profesor y A1, A2, A3, A4,	CD con una canción de

		gramática, fonética y producción oral.	Campo”.	A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12 y A13. Alumno A7 escribe en la pizarra.	E. Regina.
43’57’’ – 46’49’’	Tres C	Comprensión auditiva y producción oral.	Canción “Casa no Campo”.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 y A13.	CD con una canción de E. Regina.
46’49’’ – 47’21’’	Cuatro	Preparación para producción oral.	Poema “Mocidade”.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 y A13.	Fotocopias de un poema.
47’22’’ – 50’52’’	Cuatro A	Segmento de pausa de la clase mientras el profesor va a buscar fotocopias.	Poema “Mocidade”.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 y A13.	Fotocopias de un poema.
50’53’’ – 55’09	Cuatro B	El profesor da instrucciones para leer el poema.	Poema “Mocidade”.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 y	Fotocopias de un poema.

				A13.	
55'10'' – 61'33''	Cuatro C	Producción oral. Lectura en voz alta y pronunciación.	Poema "Mocidade".	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 y A13.	Fotocopias de un poema.
61'33'' – 62'50''	Cinco	Cierre de la clase. Recoge y encomienda tareas.	Dar instrucciones para llegar a un lugar.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 y A13.	Deberes de casa.

### 7.3.6.3.- Distribución espacial



### 7.3.6.4.- Análisis de la sesión

Unidad didáctica: comprensión auditiva y expresión oral.

Fecha: 18 abril de 2008

En la primera parte de la clase el profesor inicia como preámbulo poniendo una canción de Elis Regina “*Casa no Campo*” en el aparato grabador. Señala en la primera entrevista que él utiliza *básicamente grabaciones auténticas tanto video como audio no sólo canciones, también cosas tomadas de radio*. Mientras él, comienza a preparar el aula. Borra la pizarra, pone sus papeles en el escritorio y los organiza. Los cuatro alumnos presentes en ese momento escuchan.

Cuando la canción termina, Luis va preguntando sobre las palabras de la canción y a lo que refieren: los amigos, las reuniones, un lugar donde estar a gusto. Va escribiendo en la pizarra algunas palabras y sigue preguntando sobre las actividades de fin de semana. Analiza el texto y las manifestaciones culturales desde un punto de vista un tanto original, pues se mueve entre lo visible y lo invisible, desde donde puede recrear cosas y situaciones. El profesor habla de cerrar círculos, nacimientos, matrimonios, muerte y de las pautas de comportamiento, que mira de una forma arquetípica, es decir como un reflejo colectivo y natural que se repite a lo largo del tiempo. Hace una comparación entre el hombre de las cavernas con el hombre actual, que sale figuradamente a “cazar” un cheque, una pareja, etc. y comenta sobre los rituales de fin de semana. De esta manera se sitúa ya en el plano de la realidad, pues como dice en su primera entrevista, *trato de que sean tareas los más cercanas posibles a una situación real y materiales ricos en información cultural*. Es muy observador del entorno y de su sociedad, y con todo esto pretende que los estudiantes también analicen estas realidades.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
02'29''	P Lu	quando nós reunimo-nos com os amigos?     quando? ((voltea a ver a todos los alumnos))
02'32''	A1	nas sextas <i>na</i> noite ...
02'32''	P Lu	às sextas-feiras ((corrige)) /   muito bem \   às sextas / aos sábados \
02'35''	AA	aos sábados
02'38''	P Lu	às sextas / aos sábados /   ((se levanta y va a escribir las frases en la pizarra)) ahá?   por que-por que às sextas e aos sábados?
02'50''	A1	porque:: <i>el sábado</i> não trabalhamos ...



02'52''	P Lu	isso! bom ...   vocês!   eu começo as cinco da manhã ...   ((risas))
---------	------	--

Escuchan de nuevo la canción, pero ahora en partes. El profesor comienza a escribir la letra en la pizarra. Corrige la pronunciación de *casa*, *caça*, *caçada*. Los hace repetir varias veces y diferencia entre el sonido sordo y sonoro de la “s”, les da pautas de sonoridad con el sonido que hacen las serpientes y escribe ejemplos en la pizarra. Luis emplea el ejemplo como un elemento eficaz en la didáctica, pues cumple función de ilustrar.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
09'20''	P Lu	uma quê?
09'21''	A1	casa ... ((con s sorda))
09'22''	P Lu	uma ca-sa /   ((repite con s sonora))    uma QUÊ?
09'23''	AA	((murmullos)) ((repeticiones inaudibles de varios estudiantes))
09'25''	P Lu	casa ... e aqui caçada ou caça / é igual \   ((pronuncia cuidadosamente y señala a la pizarra estas palabras que escribió)) como é aqui?
09'34''	A1 y A3	casa ...   ((repiten con “s” sonora))
09'35''	P Lu	outra vez?
09'36''	A1 y A3	casa ...

Hace énfasis en el subjuntivo con ejemplos del castellano. Sigue con partes de la canción que va esclareciendo mientras una alumna va escribiendo. Explica cómo se llaman los subjuntivos en Brasil y en Portugal y tal como expresa en la primera entrevista, *recurre a ejemplos de español*.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
11'44''	P Lu	onde eu possa /   como diriam isso em espanhol?
11'48''	A1	<i>donde yo pueda?</i>
11'49''	P Lu	<i>donde yo pueda</i> \   <i>exatamente!</i>   <i>tá?</i>   <i>como se chama essa forma?</i>   <i>que yo vaya</i> /   <i>que tu vengas:</i> /   <i>que él quiera</i> /   <i>tal vez hoy llueva</i>

		/
12'01''	A5	conjuntivo ...
12'03''	P Lu	subjuntivo /   exatamente /    subjuntivo ...   nas gramáticas /   se vocês consultarem as gramáticas /   vão encontrar-vão encontrar /   OU como subjuntivo / OU como con-jun-tivo \   conjuntivo / conjuntivo dizem os portugueses \   ((imita la pronunciación de Portugal))
12'20''	O	((risas))

La alumna está escribiendo al frente y el profesor atrás junto a la grabadora. Luis pregunta como sería el verbo *poner* en portugués y hace algunas observaciones sobre el verbo *pôr* como por ejemplo, su ortografía. De ahí arranca para explicar un grupo de verbos como *propôr*, *dispôr*, etc. que se conjugan con *pôr* como base. Luis opina que *la gramática es la materia de la clase, pero sí, debe de ser trabajada de manera muy dirigida* y utiliza el recurso de la simplificación, pues al esquematizar los conocimientos los verbos pueden parecer más fáciles.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
13'02''	P Lu	como era <i>poner</i> ?    como é <i>poner</i> ?    ((corre a la pizarra)) em português \   ((escribe el verbo)) por ...   assim? não!   acento ...  ((pone acento circunflejo sobre la o)) pôr ...

Luis habla en sus entrevistas de prestar especial atención a *particularidades de la lengua* y entre éstas los falsos cognados que él llama en la clase “falsos amigos”, como los colores rojo - *vermelho* y morado - *rouxo* y diferencia fonéticamente las palabras *rouxo* y *rocha*. Destaca el sentido de cada uno de los términos para distinguirlos. También da una regla para acertar vocablos en portugués, como por ejemplo, *roca* en portugués es *ruca* en castellano. El modelo de explicación y seguimiento implica por parte del profesor refuerzo con gestos y la realización de algunos procedimientos de simulación.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
15'40''	P Lu	ah?

15'41''	A6	<i>morados ...</i>
15'42''	P Lu	<i>morados?</i>   <i>morados</i> é uma palavra / em espanhol ...   esta cor é?   ((y muestra una bolsa)) esta cor que se chama /   COR ROUXA ((lo escribe en la pizarra)) <i>tá?</i>   é um falso amigo \   o casaco e o boné do Ramón são? vermelhos \   eh?   vermelhos \    <i>tá?</i> agora a cor é rouxa   rouxa ...   se ah   batemos ...   <i>né?</i> as pessoas quando batem ficam /   <i>quedan</i> umas nódoas   ficam rouxos /   <i>né?</i>

Habla de la expresión *amigos do peito* y los ayuda a encontrar el equivalente en castellano, *amigos del corazón*, expresa en su segunda entrevista *acudimos a muchos ejemplos del español*. Considera que ésta es una explicación breve, pero suficiente de la frase en portugués.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
20'28''	P Lu	dos amigos DO:??   pei-to ...   ahá? peito \   como diríamos isso em espanhol?
20'34''	AA	<i>del corazón</i> \
20'35''	P Lu	<i>del corazón</i> \   exatamente ...

Continúa con la canción, repitiendo las partes que los estudiantes no pueden entender. Hace una serie de operaciones para alcanzar el aprendizaje del léxico y el sentido de la canción. Diferencia las palabras límites de *limites* y les recuerda que las palabras esdrújulas en portugués se llaman *paroxítonas*. Los ayuda a encontrar la palabra *rurais* a través de su opuesto, urbano. En otra parte de la canción repite la palabra *silêncio* varias veces hasta que el alumno encuentra el acento adecuado y les da una serie de ejemplos de palabras esdrújulas. Por otro lado, les habla de la frase *a pimenta e o sal* en la mesa y del sentido figurado de esta imagen metafórica en la canción. Esta gama de recursos son una demostración de la cantidad de estrategias que el profesor sabe utilizar en una misma actividad, pues como afirma en una de sus entrevistas, *la dificultad que implica el aprender una lengua próxima, no es nada fácil, al contrario*.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 A
38'05''	P Lu	não é que ela vai sentar na mesa /   está falando num sentido

		figurado ...   <i>né?</i> plantar e colher com a mão /   ((hace la mímica de cosechar con la mano)) a pimenta e o sal ...   não sei \   a vida /   os dias de campo ...   etcétera ...   é um sentido metafórico \   fica claro?   sim?   estamos claros?
--	--	---

Les habla de la rima de las palabras *sal* y *legal*, dice que eso les ayudará a encontrar las palabras. Diferencia fonéticamente *pau*, del sonido nasal de *pão*. Explica que la canción que está describiendo la manera de construcción de la casa y da ejemplos de materiales de construcción, los escribe en la pizarra y explica cómo se llaman en castellano, según su segunda entrevista *con la idea de que el alumno lo sistematice y no que te vuelvas el diccionario ambulante*. Esto lo encuentra útil y eficaz para hacer comprensibles nociones complejas y para delinear distintos matices entre lenguas,

Tiempo	Particip.	Segmento 3 B
40'00''	P Lu	PAU /   pau   p-a-u /   pau ...   u-u-u ...   não pão-pão /   chega de pão!   pau   a pique /   pau a pique-pique! igual \   isso!   ele está descrevendo /   eh?   está descrevendo /   ((subraya la frase en la pizarra)) (pau a pique) ((en voz más baja como para sí mismo)) a maneira em que está construindo essa casa ...   sim?   não vai ser tijolo /   não vão ser tábuas /   não vai usar cimento /   nada disso ...   vai usar um pau \

Finalmente habla de “*plantar amigos*” y el sentido figurado de esta frase como cultivar amistades, con la intención de mejorar *la pragmática y la competencia comunicativa*, y con esto cierra la actividad.

Después propone a su grupo practicar una poesía que recitarán para el día de Portugal que se celebra el día 25 de abril. Sobre estos materiales extracurriculares, el profesor afirma que *no se quedan nada más en lo que hay en el aula, hay que compartirlo(s) con ellos*. Los divide en primera segunda y tercera voz y coros, los dirige, los corrige, los hace repetir varias veces. Corrige pausas, pronunciación, ritmo<sup>92</sup>, velocidad y les pide

<sup>92</sup> El conocimiento fonológico derivado de la información rítmica aun permanece desconocido. Se espera que futuras investigaciones clarificarán si las propiedades rítmicas del discurso contribuyen al aprendizaje de una lengua (Mehler y Nespor, 2004: 220).

que se observen entre ellos para que estén sincronizados. En esta última parte, el profesor motiva a los estudiantes usando una metáfora; compara el leer un poema a escribir en una antigua máquina de escribir: se dan pausas, errores, repeticiones, accidentes de la palabra y dice que al final esa hoja ya tiene una historia y que hay que buscarla. El profesor inventa un nuevo sentido a las palabras y establece asociaciones inéditas entre ellas y así les proporciona atributos desconocidos. Se trata de una estrategia de estimulación para mejorar la actuación de los estudiantes en un contexto específico que es la poesía.

### a) Las tomas de palabra y los modos de transición

El profesor funciona como activador y guía de la clase, y espera que los estudiantes participen. La toma de palabra en esta actividad de obtener la letra de una canción es de autoselección. La dinámica es sencilla: el profesor pone fragmentos de canción y hace pausas esperando que algún alumno responda repitiendo lo que entendió; dice *busco actividades que lo lleven a usar la lengua*. No señala a ninguno y si nadie responde, él proporciona una serie de pistas para que los alumnos encuentren la palabra. En sus clases Luis no se limita a describir cosas, las enumera, las opone y las organiza con el fin de abrir vías para la comprensión de la lengua meta.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
18'31''	P Lu	se é-é algo da cidade /   dizemos que é algo?    cultura?
18'39''	A8	urbana?
18'40''	P Lu	eh?   ahá \   e se é do campo?
18'42''	A7	rural ...
18'43''	P Lu	como diz a frase?    ((pone de nuevo la grabación))

Existe una continuidad en el tema de la canción, excepto cuando algún alumno desvía el tema porque no ha entendido. Las bromas forman parte de la participación del profesor, el juego del absurdo le sirve para señalar algún error o alguna situación. El profesor considera sus clases según sus propias palabras como *divertidas* y sabe que una frase

graciosa oportuna puede servir para destacar algunos aspectos de un texto y explicar algunos conceptos incomprensibles como en el caso a continuación.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 A
26'33''	V	eu quero carneiros e cabras pastando ((voz de Elis Regina cantando en la grabadora))
26'44''	P Lu	((detiene el disco)) quero quê? ((les da tiempo para pensar))     que há no campo?
26'46''	A1	camelos?
26'47''	P Lu	eh?   CAMELOS!?!
26'48''	AA	((risas))
26'50''	P Lu	em Guanajuato há camelos?   em San Miguel Allende?
26'53''	O	((risas))
26'55''	P Lu	há uns ((hace señales y cara de tonto)) ca-me-los /   em San Cristóbal ...   mais:: não nesse grado /   né?
27'00''	AA	((risas))

No se escuchan interrupciones, ni ensolapamientos. Tampoco hay un orden preestablecido para hablar. El profesor marca con pausas cuando espera que hablen los estudiantes, por lo que se registran bastantes pausas largas que a veces compensa con apéndice comprobativos. Al mismo tiempo, el profesor sabe de oratoria y les transmite *información adicional que le va a ser de utilidad al alumno* sobre la expresión en la lengua oral. Les habla de la importancia de las pausas y los silencios en algunos discursos, como en la poesía, y del tono y la velocidad en una discusión. Considera relevante que aprendan también estos elementos que sin ser palabras, también importan sentido a una oración.

Tiempo	Particip.	Segmento 4 B
51'51	P Lu	quando você brigam com Teresa ou com Camilo ...   é rápido?
51'57''	AA	não \
51'59''	P Lu	<i>¿por qué no me hablas por teléfono?</i> ((ejemplifica))     pausa ((en voz muy baja))
52'06''	AA	((risas))

52'08''	P Lu	silêncio dramático ...   <i>né?</i>
---------	------	-------------------------------------

### b) Comportamiento interlocutivo

En el segmento de apertura, Luis inicia la clase sin ninguna gestión o instrucción, simplemente pone un CD con una conocida canción en el aparato grabador, pues según sus palabras le agrada trabajar *a partir de material atractivo*. No gestiona la acción, da por hecho que los estudiantes lo saben; es muy probable que se trate de una actividad que realizan a menudo. Cuando termina la canción, gestiona la acción y el tema de manera muy sencilla. La intención del profesor al hacer estas preguntas tan simples, es encontrar el tema central y las ideas subyacentes.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
01'57''	P Lu	mhm?   entendem alguma coisa?    (GA)
02'00''	A1	sim ...
02'01''	P Lu	sim?   qual é o assunto nessa música?    (GT)

No gestiona la palabra, simplemente hace preguntas de tipo: dónde, cuándo, por qué, - que son al mismo tiempo una manera de enfocar el tema y de gestionar la acción-; y sin dirigirse a nadie, por lo que a menudo hace muchas preguntas y de varios tipos a la vez. Expresa en su primera entrevista que le gusta trabajar *temas de interés*, como en este caso. Por otro lado, va validando o invalidando las aportaciones de los estudiantes. Con este tipo de acciones el profesor ubica el discurso en un contexto y así promueve su accesibilidad.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
02'05''	A1	{é que:: /   ela /    s::em-pre quer estar com os seus amigos ...  (DC)} (R)
02'10	P Lu	ahá?   (DV)
02'14''	A1	{de m: e cantar /   e ter seus livros /     <i>nada más</i> \   (DC) } (R)
02'20''	P Lu	<i>nada más</i> ...   (P Co)
02'21''	A1	<i>nada más</i> \   (VRt)
02'23''	P Lu	e aonde?   onde?   (PC) onde ela quer que aconteça isso?   (PF)

		quando nós /   reunimo-nos com os amigos?    (PO) quando?   quando?   (PC)
02'32''	A2	nas sextas <i>na</i> noite ...   (R)
02'35''	AA	aos sábados ...   (VA)
02'38''	P Lu	às sextas-feiras /   (VRt) muito bem \   (VA) às sextas / aos sábados /   (VRt) eh?   às sextas / aos sábados /   (VRt) ahá?    por que-por que /   às sextas e aos sábados?    (PC)
02'50''	A1	Porque:: <i>el sábado</i> não trabalhamos ...   (R)
02'53''	P Lu	isso!   (VA)

### c) La construcción del tema

En la siguiente parte se hará un breve análisis de lo que cada uno de los participantes aporta al tema del que se habla. Primeramente se observa que el tema es especializado y que la mayoría de las aportaciones están en función de esta temática. En este caso, era la comprensión auditiva de una canción que habla sobre una casa en el campo y por último practicar oralmente una poesía cuyo tema son las etapas de la vida de una persona. Estas dos actividades no están relacionadas porque la poesía es el material con el que participarán en un festival.

Escucharon la canción en conjunto y a continuación los alumnos sacaron la letra en partes con la ayuda del profesor. Se observa que el profesor está más atento al tema, a las palabras y contenido de la canción, que a otros aspectos como pronunciación o fluidez. El alumno en turno que escribe está junto a la pizarra, mientras Luis maneja el reproductor de CDs desde la parte de atrás del aula. Además del tema de la canción, el profesor aborda colateralmente, cuando se presentan, algunos aspectos gramaticales como los verbos.

Construye el tema gramatical de un grupo de verbos tomando como base el verbo poner. Primero pregunta como sería el verbo *poner* en portugués, responden que es *pôr* y hace algunas observaciones como que lleva acento circunflejo al que le llama gráficamente “vacuna”. Da otros ejemplos del mismo grupo *pôr*, *propôr*, *dispôr* y les recomienda que piensen en castellano. Con una esquematización dirigida intencionalmente al



aprendizaje de la lengua, el profesor consigue simplificar el proceso de aprendizaje de estructuras complejas y así hacer más efectiva la operación. A este respecto el profesor dice que la gramática es vital, *siempre y cuando sea llevada de manera inteligente*.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
13'02''	P Lu	como era <i>poner</i> ?    como é <i>poner</i> ?    ((corre a la pizarra)) em português \   ((escribe el verbo)) por ...   assim? não!   acento ...   ((pone acento circunflejo sobre la o)) pôr ...    se eu deixo assim como soa?   <i>pur</i> \    falta a vacina ...   <i>falta la vacina</i> ((hace la señal de poner una inyección)) <i>né?</i>   ali que é <i>pur</i> ...   agora se eu ponho assim ((escribe con acento)) pôr \   eu vou pôr o pincel / na mesa \   eu ponho as mãos sobre a mesa \   ((va haciendo las acciones con mímica)) <i>tá?</i>   agora /   os derivados de pôr / <i>né?</i>   podem ser palavras como /   propôr ...   compôr ...    outros   ajudem-me! outros verbos!   propôr compôr /   pensem em espanhol ...    só podemos pensar em espanhol \   <i>né?</i>    <i>componer</i> /   <i>proponer</i> /   ((va escribiendo en la pizarra los verbos)) (DIR)
14'05''	A1	disponer?   (DIR)
14'07''	P Lu	ah! em português agora?   ((voltea a ver al resto de la clase)) (REL)

Luis fundamenta el significado de las reuniones sociales con una serie de preguntas y con una descripción muy vívida y detallada, comparando al hombre prehistórico con el hombre actual. Este tipo de explicaciones pormenorizadas abundan en la clase de Luis, las emplea para contextualizar e interesar a los alumnos, pero también para involucrarlos en el tema. Al profesor le gusta discutir, *a partir de pensar en qué lo pueden vincular con su vida personal*, al mismo tiempo, estas reflexiones son una forma de motivarlos para la discusión.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
04'31''	P Lu	e /   que outra coisa ...   que momentos gostamos de nos reunirmos com os amigos?   (DIR)
04'37''	A1	aos sábados ...   (DIR)
04'38''	P Lu	sim /   aos sábados ...   (REL) mas outros momentos?   quando?

		para quê?    não é para pagar /   entregar o:: a declaração da fazenda /   eh?   no ministério da fazenda \    eh?   (DIR)
04'58''	A1	quando tem que:: festejar?   (DIR)
04'59''	P Lu	quando tem que festejar /   comemorar /    (REAC)
05'02''	A1	quando tem tempo sem:: ver-ver-se?   (DIR)
05'06''	P Lu	sem ver-se \   ahá \   (REAC)
05'10''	A1	quando tem uma festa /   (DIR)
05'12''	P Lu	quando tem uma festa /   ahá \   (REAC) no fim de um ciclo /   também /   né?   a gente vive /   em ciclos /   não?   eh:: <i>es</i> interessante gente ...   não estamos muito longe do homem da caverna ...   eh?   o homem da caverna /   saia para fazer uma caçada \   eh?   todos os dias organizava seu dia preparava as armas /   né?   : afila-afiava /   as pontas ...   né?   da lança /   e saia para fazer a caçada \   {a gente continua fazendo o mesmo /   (AC) } só que a caçada /   não é agora um animal \   a caçada   é um cheque /   é planejamento de estratégias /   não é?   não para que caia o animal ...   eh?   na cova /   mas por exemplo /   como é que vou resolver este problema /   ou isto \   a gente tem uma flecha eh?   e o nosso-as nossas lanças agora / as lanças não são /   eh:: mais feitas de /   pau e pedra /   são feitas digitalmente ...   as nossa lanças são digitais \   agora /   eh?   né?   mas vejam como ...   aquilo que foi ...   uma pedra ...   né? apenas /   não? na mão do homem da caverna /   agora continua sendo o mundo digital \   né?   mas ah:: na-na base /   continuam as-os mesmos aspectos \   a gente continua fechando ciclos /   eh?   comemoramos quando nasce /   uma criança /   ou   reunimos também quando alguém morre /   alguém do clã ...   alguém da tribo ...   né?   ahá?    tá?    (DIR)

En el cierre de la clase practican oralmente un poema, dice en su segunda entrevista, *yo me fijo mucho en producción discursiva*. El profesor les hace diversas observaciones al

lenguaje formal<sup>93</sup> está muy atento al ritmo, entonación y pronunciación de la poesía. Insta a los estudiantes a apartarse del tono y el discurso ordinario y se coloquen en un ámbito distinto de la lengua, pues la poesía<sup>94</sup> debe gran parte de su fuerza a su cadencia y a su profundidad que hace conmover los sentimientos de los lectores.

Tiempo	Particip.	Segmento 4 B
51'33''	P Lu	o que é dizemos que era / o ideal /   para dizer este poema?   se lembram?   como?    (DIR)
51'39''	A	falar devagar ...   (DIR)
51'40''	P Lu	falar devagar \   sem nenhuma pressa ...   tá?   o problema /   é que estamos acostumados {assim /   assim /   assim /   assim /   (AC) } não não não!   eh?   (DIR)

#### **d) Modalidades enunciativas y organización del discurso**

En esta sesión la participación está determinada por la posición funcional<sup>95</sup> de los participantes, o sea por el papel que juegan los hablantes en una situación, que en este caso es una sesión de clase. El profesor es el responsable de determinar las acciones; de comenzar, orientar y terminar la interacción. Por esta razón los turnos entre los participantes es muy distinta, el profesor tiene turnos más largos, mientras que los de los alumnos son más cortos y dependen de las demandas del profesor. El intercambio responde primordialmente a la estructura escuchar, completar y repetir. La canción demanda aportaciones cerradas, breves y concisas, mientras que hay una contraparte que es la expresión de opiniones y experiencias por parte de los participantes, incluyendo el profesor. En esta clase, la mayoría de las intervenciones del profesor son alocutivas, básicamente cuestionamientos e interpelaciones, y están encaminadas a la comprensión de la lengua meta y las de los alumnos son elocutivas, pues responden a cuestionamientos y expresan su saber o ignorancia del tema. Mientras que las

<sup>93</sup> La adjudicación de formalidad o de informalidad de un conjunto de palabras depende del uso lingüístico que le otorgue la comunidad en que se hace. Se llaman marcas de formalidad o de informalidad cada uno de los elementos que otorgan al escrito su nivel formal y la impresión global que causa un texto depende de la suma de todas las marcas (Cassany, 2002: 154).

<sup>94</sup> La poesía basa gran parte de su persuasión en su capacidad para mover a los lectores y sujetarlos al movimiento de sus versos y hacer con sus mentes lo que logra la música, acompañarlas a un ritmo determinado (Prado, 2001: 49).

<sup>95</sup> La situación funcional se determina por el papel que los hablantes desarrollan en un contexto y la situación social que se determina por el estrato socio-cultural de los hablantes.

modalidades delocutivas responden a la citación de la letra de una canción y luego a la repetición de un poema.

Para comenzar hace preguntas generales sobre los fines de semana, las fiestas y el cierre de ciertos ciclos temporales, *trato de que sean tareas los más cercanas posibles a una situación real, concreta*. El profesor llama la atención sobre el hecho de que hay conductas que son naturales del colectivo humano y que se repiten en las distintas eras, transportando el presente al pasado,

Tiempo	Particip.	Segmento 2
03'43''	P Lu	que marca também?    que marca também?    que é que fazem os alunos no final do semestre?
03'50''	A1	fazem festa /
03'52''	P Lu	fazem festa ...    eh? que mais?
03'53''	A1	ficam bêbados /
03'57''	P Lu	<i>enchem a cara</i> /   ahá? ((escribe las expresiones en la pizarra))
03'58''	AA	((risas))

Hay en esta sesión una parte extensa de cuestionamientos por parte del profesor respecto de la letra de la canción. Son preguntas cerradas que requieren de respuestas breves y exactas orientadas a la comprensión auditiva y la ortografía. Estas preguntas tienen como objetivo distinguir las palabras, corregir errores y afinar la comprensión. Luis hace más eficiente la adquisición de vocabulario a través de una depuración de léxico, para lo cual emplea una estrategia de filtrado repitiendo varias veces partes de la canción.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
09'05''	P Lu	onde?
09'06''	AA	XX ((murmullos))
09'07''	P Lu	aonde?
09'08''	A3	no campo?
09'10''	P Lu	exatamente /   que é que ela falou?
09'14''	A1 y	eu /   quero /   uma casa /   no campo?

	A3	
--	----	--

En las modalidades elocutivas tenemos que el profesor dedica también una parte del tiempo de esta sesión a dar pistas y estrategias para inferir las palabras en portugués y castellano. Con esto el profesor pretende sistematizar algunos elementos el portugués a través del reflejo del castellano, pues según sus propias palabras, *estamos configurados con la computadora ya en español, entonces nuestra estructura profunda está en español* y estima que es sumamente efectivo para el aprendizaje *establecer las correlaciones de una lengua y otra.*

Tiempo	Particip.	Segmento 3
17'14''	P Lu	como é isto?   uma?   porta /   em espanhol?
17'18''	AA	<i>puerta ...</i>
17'20''	P Lu	“o” equivale a::?     “o” em português equivale a?
17'27''	AA	“ue”?
	P Lu	“ue” /   ahá?   então que será uma roca? <i>rueca!</i>   sabem que é uma <i>rueca?</i>

También dedica una parte de esta sesión a relatar historias con el propósito de ilustrar y entretener a los estudiantes. Bromea respecto de los personajes de un cuento de hadas para divertirlos y al mismo tiempo con la intención de revelar el término que trata de explicar. La originalidad de este comentario sorprende y mantiene el interés de los estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
17'44''	P Lu	onde a bela <i>maconheira</i> /   [“a bela adormecida” ...   ] ((especifica quién es))
17'47''	AA	[((risas)) ]
17'48''	O	[((risas)) ]
17'49''	P Lu	<i>pinchou</i> o dedo ...   eh? no fuso /   e ficou dormida \   depois da festa ...   ficou dormida \

En el último segmento, el profesor vuelve a la modalidad delocutiva recitando entre todos un poema. Un punto importante, es que para la poesía les da instrucciones para expresión, de acuerdo con su segunda entrevista, le interesa *que haya fluidez* y al mismo tiempo promueve la creatividad oral.

Tiempo	Particip.	Segmento 4 C
59'54''	P Lu	vamos lá!   só esses-essas três estrofes ...   até agora /   tudo bem?   um /   dos ...   três \   ô gente /   olhem-se /   observem-se para estarmos sincronizados ...   tá?

### 7.3.6.5.- Síntesis de la tercera sesión

Luis es un profesor muy dinámico que emplea esta energía para interesar e involucrar a los estudiantes en las actividades de la clase y así hacer el aprendizaje más efectivo. En este caso se trata de una interpretación musical y una poesía. Confía en que los materiales auténticos y variados mantendrán ese interés; así, eligió una canción brasileña con una letra de contenido altamente emotivo. Mientras que su manera de involucrarlos son las preguntas, la descripción y la narración. Respecto a ésta última, con sus observaciones del comportamiento humano pretende hacer un nexo de unión que haga una relación significativa entre presente y pasado. El conocimiento de su entorno en sus narraciones es profundamente descriptivo; quiere llamar la atención sobre el suceso y sobre el hecho de que no es algo aislado, sino que hay un contexto históricamente dado, como se advierte en sus observaciones del hombre prehistórico y el hombre actual. Sus descripciones tienen la virtud de reunir elementos explicativos y descriptivos con aspectos críticos y emotivos. Trabaja siguiendo la mecánica de pregunta y respuesta, que es un modelo que aplica de un modo más amplio que otros profesores, ya que la aplica no sólo a los textos, sino a las propias vivencias de los estudiantes. Tiene ciertas expectativas de sus alumnos y espera de ellos cooperación e interés. El hilo conductor que confiere unidad a la clase es precisamente el diálogo que continuamente va estableciendo nexos y contextos. Finalmente, lo más importante para Luis es la interacción.

### 7.3.6.6.- Síntesis de la tercera sesión por temas

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>96</sup> y de las observaciones de clase. Luis es muy coherente entre lo que expresa en sus entrevistas y lo que hace en clase.

### **a) Los objetivos**

El objetivo de esta sesión era la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario a través de una canción brasileña. Desarrolla su clase en función de este objetivo y comienza con la audición de la canción completa, sin interrupciones ni instrucciones de ninguna especie, probablemente con el propósito de suscitar expectativa y curiosidad entre los estudiantes. Posteriormente hace preguntas generales de comprensión auditiva y otras relacionadas con la situación descrita en la canción. Consecutivamente van repitiendo la canción en partes hasta completar la letra. Esta secuencia de actividades sigue un orden lógico desde el punto de vista del profesor y está ligada obviamente a la consecución de un fin, que es la comprensión integral. En la última parte de la clase el propósito era la expresión oral por medio de la lectura de un poema. Son objetivos que se advierte estaban previamente planeados, esta preparación es para él una ruta obligatoria. Se observa además que en esta sesión el profesor se preocupa por el aprendizaje de vocabulario de conceptos abstractos como la amistad, el entendimiento mutuo, el bienestar, etc., a través de referentes en el arte como son la música y la poesía.

### **b) Los materiales**

El profesor cree que su clase es más efectiva con materiales variados y así lo hace en esta sesión, primero utiliza una canción de una artista brasileña, pues según sus palabras, considera más productivas las grabaciones auténticas. El profesor da preferencia a los materiales de lectura y reconoce que utiliza gran cantidad de textos utilitarios, o sea, que cumplen funciones prácticas como son: artículos informativos, instructivos, guías de viaje, reportes, entrevistas, folletos etc. Pero también gusta de la literatura, la poesía y la música. En esta sesión los pasa por alto los textos utilitarios y da preferencia a dos textos que tienen una función estética y social relevante. Utiliza una canción que describe una situación de vida ideal y en la parte final de la sesión

---

<sup>96</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.

emplea un poema que habla de las posesiones no materiales, pero importantes en la vida. Según su punto de vista, hay materiales didácticos que son muy viejos o muy pequeños, pero que pueden servir comunicativamente y que puede aprovechar muy bien. En este caso, además de la función comunicativa, se pone de relieve el aspecto cultural de la lengua. De acuerdo con sus palabras, así no se quedan solamente con lo que hay en el aula. De esta manera consigue un balance de las habilidades y de la diversidad de documentos. Todos los materiales valiosos para él, afirma que hay un sinnúmero de cosas fructíferas en la literatura y en las historias de vida.

### **c) Las actividades reales**

El profesor considera más positivo un uso auténtico de la lengua, pues opina que de esta forma su enseñanza conlleva más sentido. Explica que por esta razón en los cursos de cuatro habilidades emplea básicamente grabaciones auténticas. Así, en primer lugar, pone una canción que, como se dijo anteriormente, no pertenece a ningún método para aprender la lengua. Más adelante emplea un poema que tampoco forma parte de ningún método, sino que pertenece a la obra de un conocido poeta y por último, hablan de los deberes de casa que consisten en leer un libro de cuentos de Clarice Lispector, que es una de las escritoras más acreditadas de Brasil. El profesor supone que este tipo de material le permite más de una interpretación y le proporciona más convergencia con la vida real. Así procura espacios donde el alumno tenga oportunidades de entrenar y hacer un uso real de la lengua meta; pero al mismo tiempo se mueve en un ámbito imaginario, en un universo ilusorio donde hay una casa en un campo bucólico y en un espacio poético abstracto donde lo trascendental son las experiencias vividas. Al mismo tiempo, le interesa mucho desarrollar habilidades pragmáticas, de reconocer cuándo y cómo hay que usar determinadas formas de la lengua. Su idea de una clase de portugués es que no sea una clase de lingüística, sino de uso la lengua. Por otro lado, la utilización de la lengua en esta sesión depende casi totalmente de la canción y de la poesía.

### **d) La producción oral**

Esta sesión es de comprensión auditiva, pero cuenta con un gran componente oral, pues según sus palabras, son más importantes las habilidades de producción, que hablen y que escriban. El profesor califica la producción oral como esencial para que el



aprendizaje de la lengua sea efectivo. El léxico de la canción es poco variado, pero emotivo y vivo; mientras que el del profesor es muy prolijo y variado. Su voz destaca encima de la de sus estudiantes y es muy expresiva. Después de escuchar la canción, el profesor comienza una intensa práctica deductiva, que comienza por preguntas generales sobre el tema y progresivamente se encamina a temas particulares como los rituales de fin de semana. Compara patrones de comportamiento que se repiten a lo largo de distintas épocas que tienen significados similares manejando un marco temporal distinto al cotidiano, es un tiempo lento y cíclico. Más adelante escuchan la canción en fragmentos y los estudiantes comienzan a sacar la letra mientras Luis hace las correcciones y observaciones pertinentes. Recuerda que antes su manera de responder a preguntas de léxico era muy obvia, pero que en cambio actualmente lo hace con maneras muy específicas como la paráfrasis. Con esto quiere decir que sostiene estrategias determinadas por su experiencia. Emplea discurso externo, es decir el que explica la lengua, en algunas partes para instruir: corrige la pronunciación, los verbos subjuntivos y escribe ejemplos en la pizarra, pues dice que el aprendizaje requiere de la práctica intensa. Además del vocabulario, hablan de otros aspectos, como el sentido metafórico de la canción, que implica el mundo visto por un grupo particular de personas. Al terminar la aclara algunas dudas y pasan a la siguiente actividad oral. Les da unas fotocopias con un poema. Procura material base pleno en términos de información cultural y actividades que lo lleven a usar la lengua leyendo, hablando y escribiendo. El léxico de la poesía aunque aparentemente simple, es altamente simbólico. Así, les da instrucciones para que lo lean en voz alta, elige voces y los dirige a través de la lectura. Es una de las partes de la clase donde emplea discurso externo para dar instrucciones y organizar. Cuando el profesor lee en voz alta es muy expresiva y exige a sus alumnos también emoción. En esta parte da mucha importancia además al paralenguaje, o sea de maneras no lingüísticas que acompañan el discurso como el tono de voz, el énfasis, las pausas, los gestos, etc., como parte del esencial mensaje que se quiere transmitir.

#### **e) La gramática**

El profesor afirma que el estudio de la gramática es eficaz para el aprendizaje de la lengua, pero que debe hacerse muy bien pensado, de manera inteligente, con lo que quiere decir de forma no mecánica. En esta sesión Luis hace un despliegue de

enseñanza integral, es decir, de todo lo que considera necesario para trabajar con el material musical: conjugación verbal, acentuación, falsos cognados, etc. Durante la actividad de obtener la letra de la canción a partir de la comprensión auditiva, se encuentran con varios verbos y hace énfasis en el subjuntivo, que considera particularmente conflictivo, con ejemplos del castellano. Ya había expresado que le agrada y juzga relevante trabajar específicamente algún punto gramatical como es el uso de verbos. Aclara las diferencias de nomenclatura entre Brasil y Portugal y les proporciona ejemplos y diferencia con mímica algunos verbos. Se observa que en esta clase no hay aprendizaje de gramática gradual sino que simultáneamente enseña una serie de conceptos distintos. Hace énfasis en el estudio de formas verbales tan específicas de la lengua portuguesa como es el futuro del subjuntivo y los verbos irregulares. Les hace observaciones sobre el acento circunflejo y las diferencias fonéticas que implican colocarlo o no. En otro momento subraya algunas de las particularidades de la lengua como son los falsos cognados. Continúa dando ejemplos de diptongos y las reglas que rigen a la lengua castellana en este sentido en contraste con el portugués. Tal como había señalado, no le agrada ser un “diccionario” por lo que cuando los estudiantes no encuentran alguna palabra, él no se las proporciona, pero sí las pistas para encontrarla. Habla de forma descriptiva cuando en la canción se habla de manera de construcción de la casa, dando ejemplos escribe en la pizarra. De muchas maneras se observa que el profesor confía en la intuición y en los conocimientos previos de los estudiantes.

#### **f) La motivación**

El profesor señala la motivación como un elemento esencial para el aprendizaje efectivo del portugués. En esta sesión mueve a sus alumnos de diversas maneras como por ejemplo, cuestionándolos. Hace preguntas sobre el tema y las palabras de la canción, sobre sus vivencias, etc. Demanda una participación activa de sus alumnos y por momentos es secuencial, es decir que él marca el orden las participaciones. Mantiene un ambiente cordial, los trata con cortesía y familiaridad. En esta sesión otra forma de motivarlos es la comparación que conlleva una reflexión y de esta forma las intervenciones del profesor son cualitativas: compara el hombre prehistórico con el hombre contemporáneo que también sale metafóricamente a cazar un cheque, una pareja, etc. y equipara un arma piedra con un ordenador. Se confirma lo que había

señalado, que le gusta trabajar a partir de temas de interés para los alumnos que es otra manera de motivarlos. Otra de sus maneras más comunes incentivarlos es la emoción en un prolífico discurso, como un estímulo básicamente afectivo. Así, les habla del aspecto ritualista de la vida humana, de cerrar círculos; de nacimientos, matrimonios, de vida y muerte. Se refiere a las pautas de comportamiento y a los protocolos rituales que se realizan al inicio y al término de cada ciclo vital y sobre su significado a través de los tiempos. Otra manera de estimulación es la variedad en las actividades y la participación de los estudiantes en ellas. Opina que los profesores deben mantener vivo el interés a través de los materiales y por los temas que se utilizan en el aula. En esta sesión, en la actividad de la canción unos participan escribiendo en la pizarra y otros intentando obtener la letra. Una de sus prácticas más positivas de motivación consiste en cultivar la habilidad de observación de las artes. Así, además de la música, trabajan con una poesía donde todo el grupo tiene que participar y actuar en equipo. Los entrena para leer correctamente y les pautas de declamación. Afirma que la poesía se declama pausadamente y los hace ver la diferencia del habla cotidiana observando el ritmo, la rima, al tiempo que observa que el silencio contiene un gran valor dramático.

#### **g) El uso del castellano**

Luis afirma que el uso del castellano es relevante para la comprensión y aprendizaje del portugués. Señala que aplica su experiencia como sujeto no nativo y que recurre al castellano en su enseñanza. En esta sesión se observan muchos ejemplos: cuando se habla de beber alcohol, les da una expresión de la jerga brasileña y les da el equivalente en castellano con un antiguo dicho familiar que además actúa. Cuando más adelante abordan los verbos, Luis reseña el subjuntivo con ejemplos en lengua materna proporcionando más modelos para explicar las particularidades de la lengua. Al enseñar un verbo irregular, los insta a que piensen en castellano, dice que sólo podemos pensar en esa lengua, alegando metafóricamente que estamos configurados con el ordenador mental en castellano y que por lo tanto nuestra estructura profunda está en esa lengua. Al encontrarse con expresiones propias del portugués y falsos cognados proporciona el equivalente en castellano, les facilita indicios para encontrar las palabras y finalmente cuando la encuentran les pide la palabra en castellano como una forma de comprobación. En el momento en que está describiendo la manera de construcción de una casa da ejemplos de materiales de construcción, los escribe en la pizarra y al fin les

dice cómo se llaman en México. En otro orden de significados, habla de las oraciones con sentido figurado. Conoce la dificultad que implica el aprender una lengua próxima, lo que considera nada fácil, como un trabajo mucho más rico y más amplio.

#### **h) La solución de problemas**

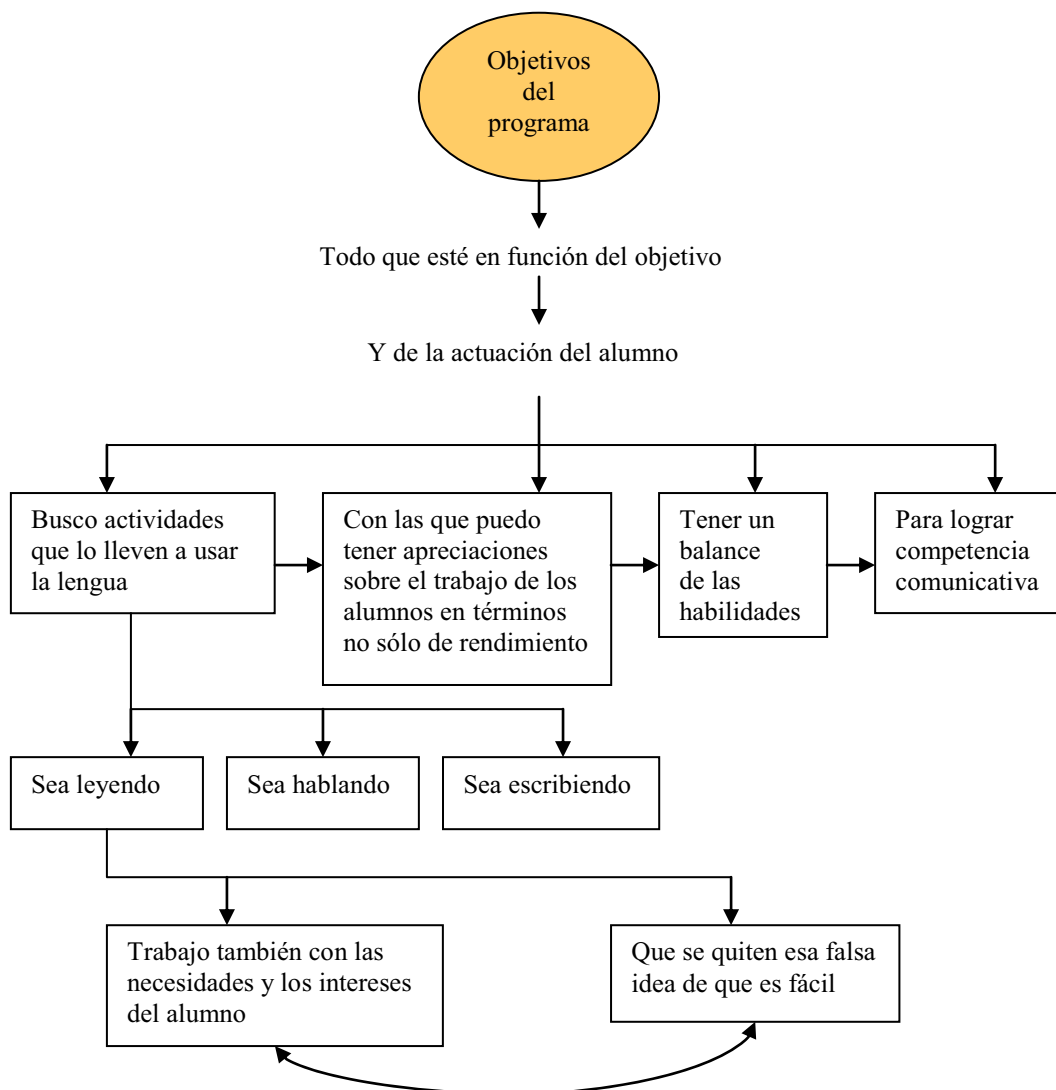
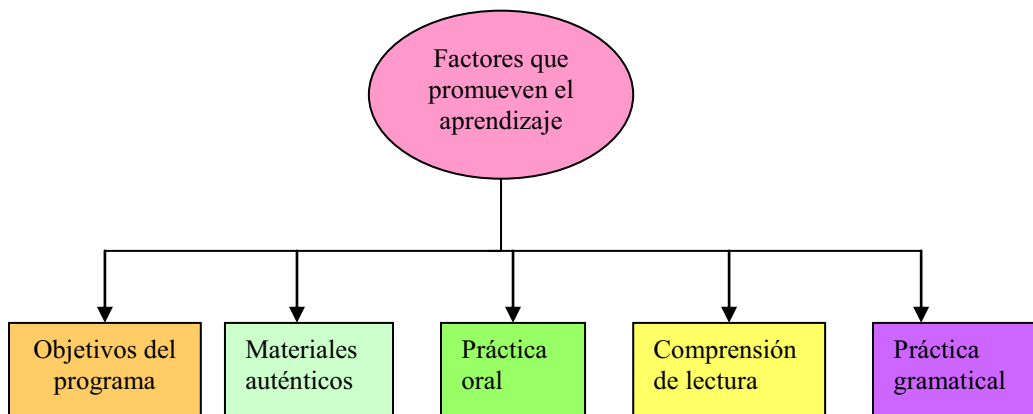
Uno de los problemas didácticos que el profesor enfrenta en esta sesión es la insuficiente comprensión auditiva, cuestión que soluciona a través de la inferencia auxiliándose de los elementos propios de la canción como son: hipótesis, tema, contexto, coherencia, conexión, causa, efecto, derivación, pronunciación y rima. También hace interesantes proposiciones de inclusión como que si la casa está en el campo, entonces es rural; o bien hace comparaciones analógicas como, antes el hombre salía a cazar animales con puntas de proyectil, ahora sale a cazar un cheque con un ordenador. En la parte de la poesía el profesor enfrenta problemas de pronunciación, que soluciona leyendo él mismo el poema en voz alta y repitiendo las partes conflictivas; mientras que resuelve la falta de entonación y dramatización con técnicas propias de teatro. Es interesante observar que en esta parte el profesor da un gran valor significativo al ritmo, entonación y fluidez. Finalmente, el único problema de orden práctico que se presenta en esta sesión es la falta de fotocopias, lo que el profesor soluciona saliendo del aula algunos minutos para hacerlas en la oficina contigua mientras sus alumnos trabajan solos. Piensa que el trabajo que implica tener el material a punto es muy pesado, pero que a cambio obtiene momentos muy satisfactorios, como cuando los estudiantes trabajan, refiriéndose a cuando realizan tareas con la lengua de manera independiente.

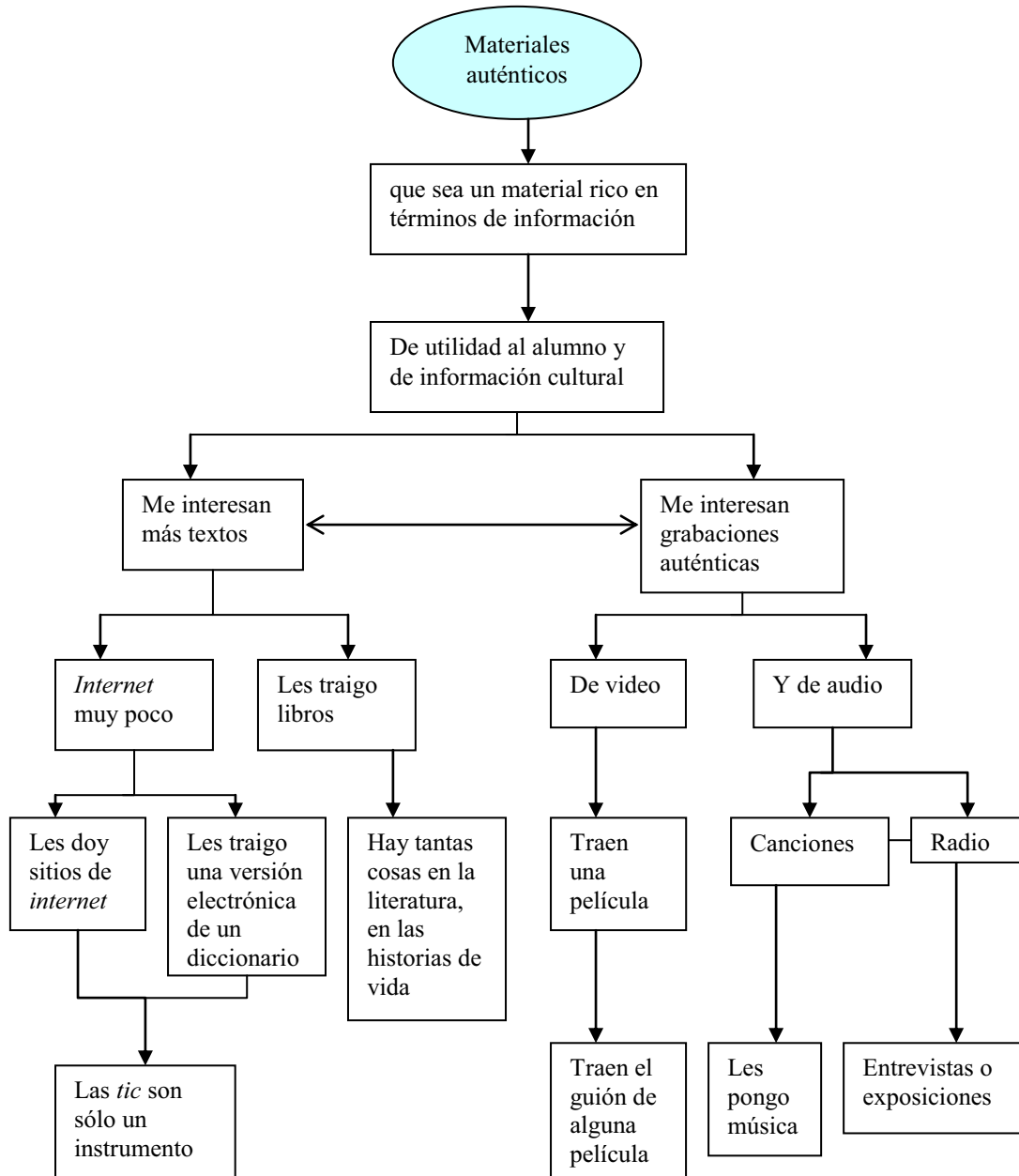
#### **i) Las estrategias**

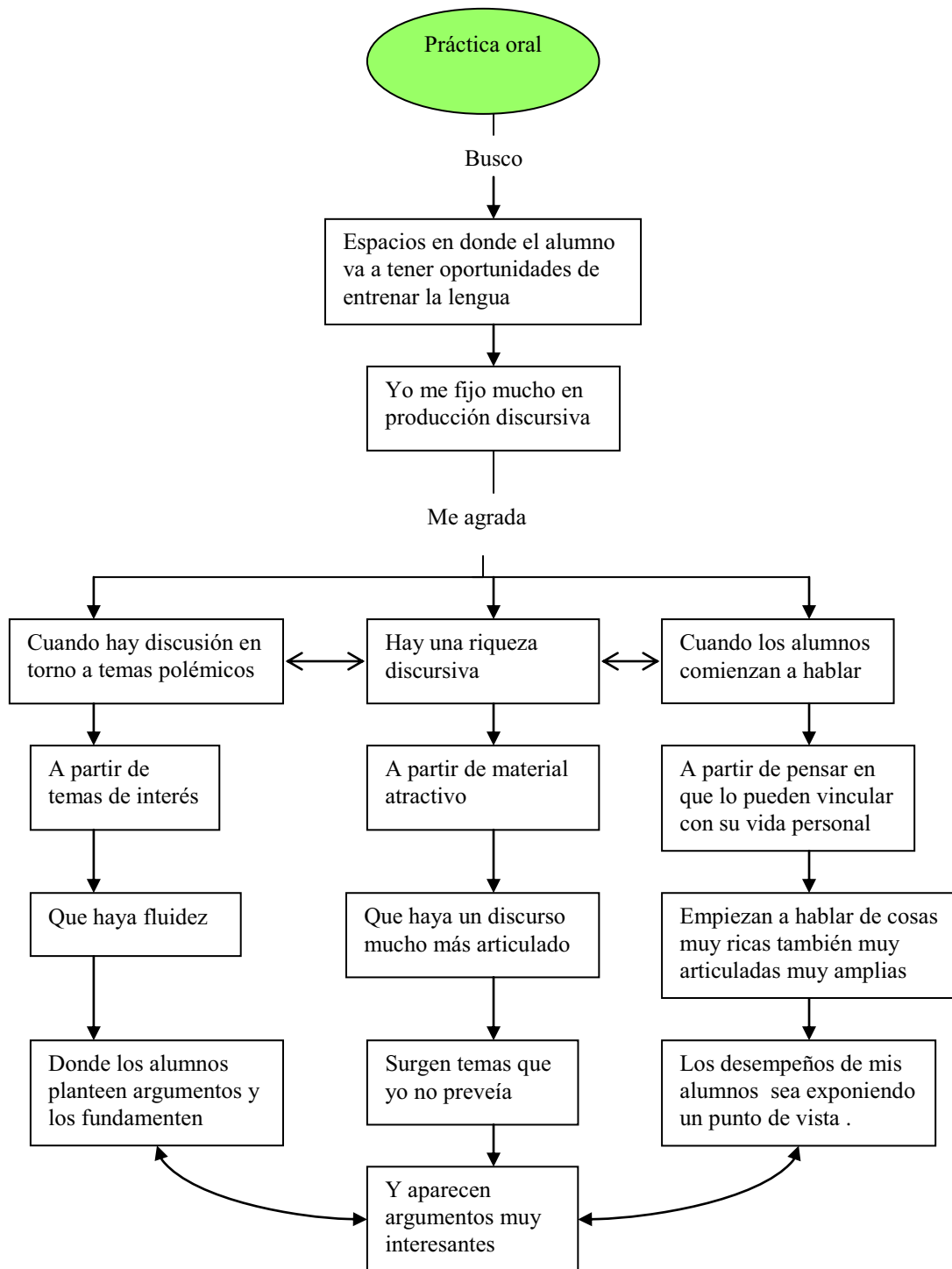
Enseñar creativamente implica un proceso complejo, que para algunas personas parece ser incompatible con la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que Luis hace de una manera práctica. Una de sus estrategias es no utilizar la secuencia clásica de enseñar de lo sencillo a lo más complejo. Inicia la actividad sin dar ninguna instrucción específica, poniendo el CD de una canción en el aparato grabador, probablemente para de esta manera llamar la atención de los estudiantes. Se mantiene visible y audible todo el tiempo, aunque no se posiciona al frente, sino, donde está el grabador y durante toda la

sesión se mueve de la parte trasera al frente sin cesar, no mantiene su espacio fijo. Luis observa que la comunicación del aula responde a condiciones de producción muy específicas y la estrategia a la recurre más a menudo es cuestionarlos. Así una vez escuchada la canción, lo cuestiona sobre el tema y los inquiriere sobre sus amigos y las reuniones con ellos. Busca espacios donde el alumno tenga oportunidades de entrenar la lengua, pero sobre todo, procura un uso creativo de la lengua. Hace preguntas sobre la importancia social de los fines de semana de reunirse con los amigos, hace analogías y los impulsa a hablar de muchas cosas. Dar pistas es otra estrategia con la que obliga a los alumnos a pensar y también a través de darles indicios con términos opuestos. A menudo proporciona más información de la necesaria para asegurarse la comprensión. Igualmente los interesa en el tema a través de la diversión, como cuando intenta que entiendan el significado de una palabra que se presta para bromas. En el caso de la canción su estrategia básica es escucharla varias veces hasta que por repetición logran entender y asociar algunas palabras y así inferir el tema utilizando la pizarra como soporte valioso. Una vez obtenida la letra, la cantan; reconoce el valor pedagógico, más bien autopedagógico, de escuchar una canción y cantar simultáneamente. Corrige la pronunciación con procedimientos de simulación, ejemplificando con sonidos animales. Por otro lado, dentro de la creatividad incluye la norma, dice que le gusta trabajar específicamente algún punto de gramática y siguiendo esta táctica explica y da ejemplos de verbos subjuntivos. Además, explica la ortografía como la diferencia que implica poner o no un acento circunflejo. Piensa en cómo hemos adquirido la lengua materna y cómo la contrastamos con otras. En relación a la poesía, la estrategia es la lectura y repetición en voz alta donde hace uso de conocimiento de teatro para darles pautas de entonación, pausas, voces, etc. Asimismo, le gusta trabajar con el lenguaje figurado de la canción y de la poesía abordando la metáfora como una parte importante de la lengua meta que sustituye, evoca, pone de relieve, asimila y sintetiza cosas reales y abstractas. Esto coloca el discurso de esta sesión en un ámbito poco familiar y no cotidiano. Luis reconoce además de la función práctica de un texto, la función poética de él, de placer y de emotividad.

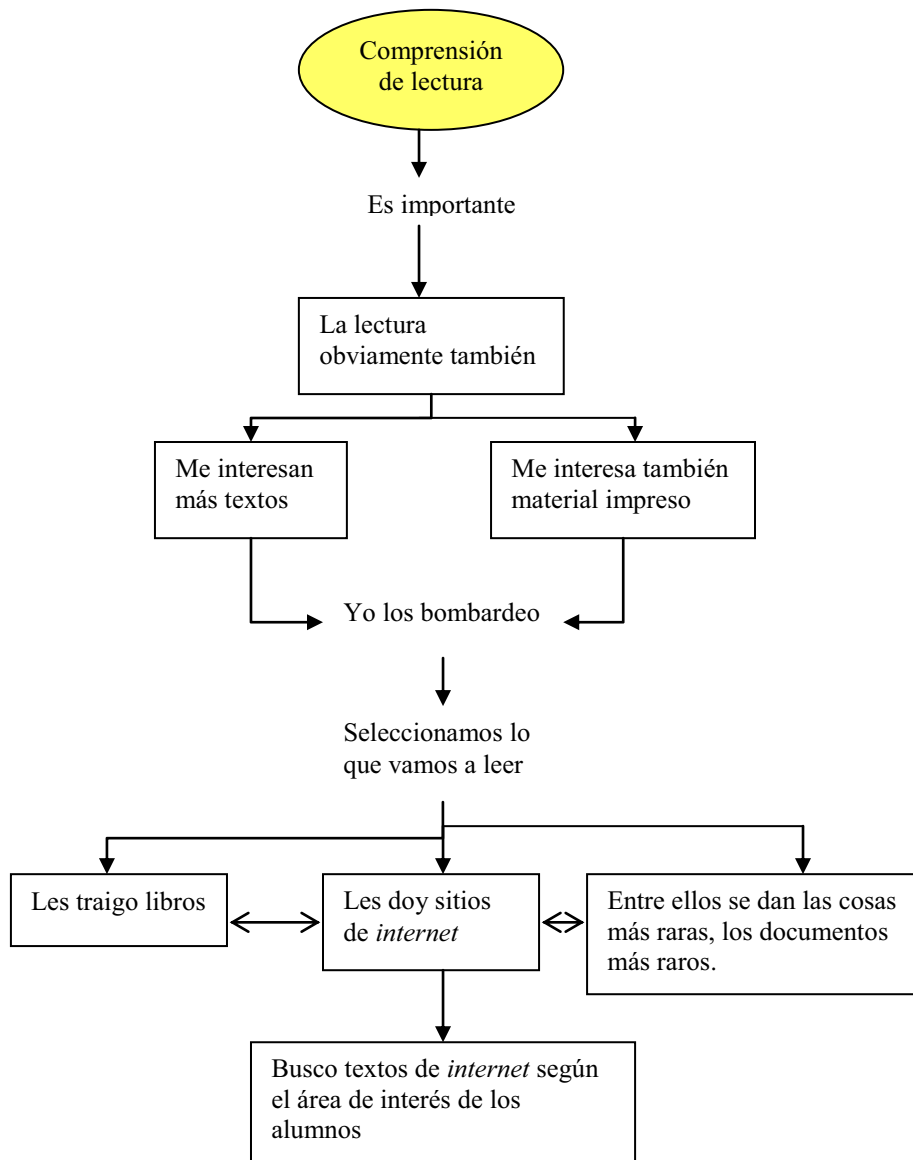
### 7.3.7.- Mapas conceptuales, profesor Luis

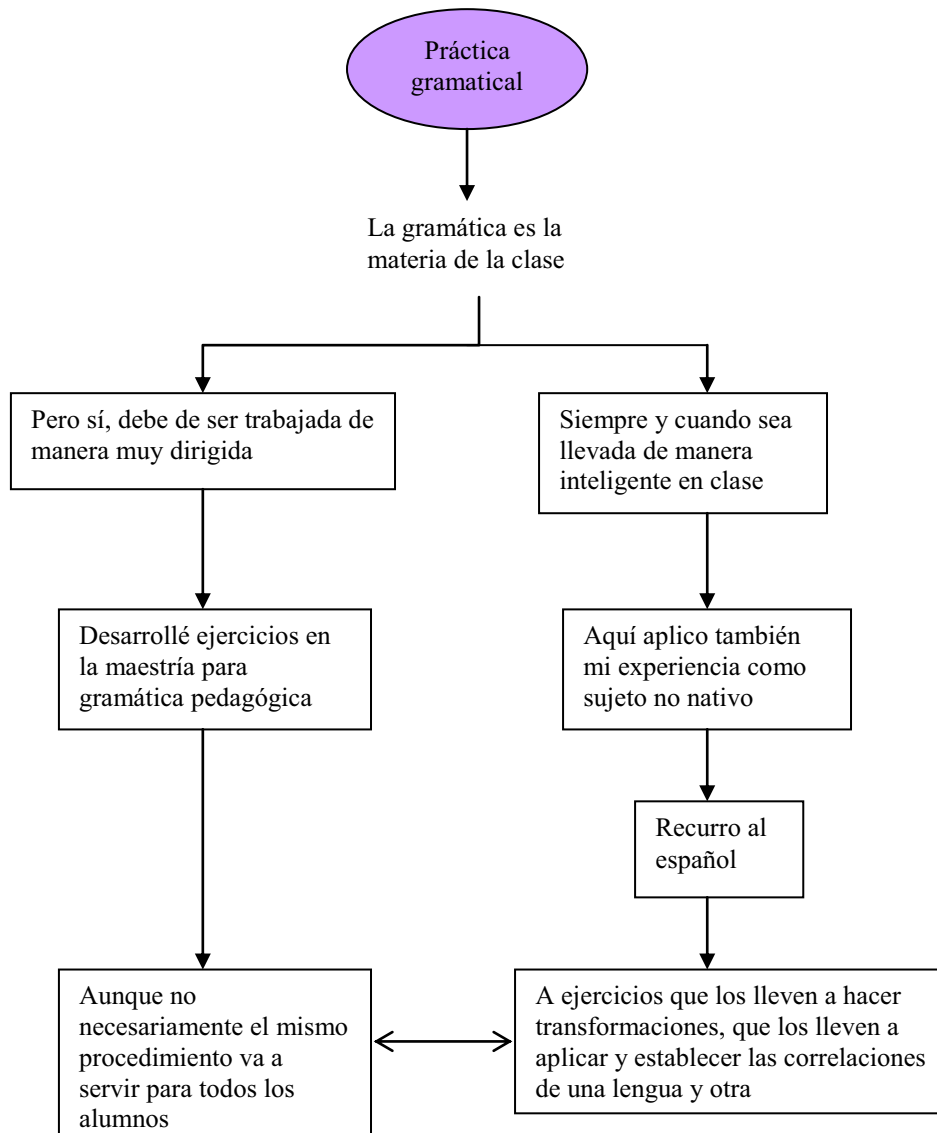












## 7.4.- Análisis, profesor Mauricio

### 7.4.1.- Análisis de secuencias

#### 7.4.1.1.- Análisis primera entrevista

##### a) Primera secuencia

En este primer segmento, el profesor responde a dos cuestiones básicas de clase: qué hace y con qué lo hace.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	1-20 Segmento 1	
1 O	profesor Mauricio / 13 de octubre de 2005 \   Mauricio ... ¿cómo haces tu clase   normalmente?	La entrevistadora lee el nombre y la fecha como identificación. Se hace la primera pregunta sobre el desarrollo de su clase.
2 P Mau	normalmente ...   yo creo que la puntualidad es muy importante ...   es muy importante empezar a la hora /   con la mayor parte de alumnos /   y para eso ...   uno tiene que cumplir ...   también siempre tiene que haber un material /   se tiene que preparar clase /   aunque creo que cuando ya tienes colmillo ...   puedes improvisar \   a veces pasa que no tienes tu clase preparada pero siempre hay por ahí ...   o:: algún material que ya tienes / sacas copias /   es bueno sacar las copias con anticipación ... porque no es bueno de andar corriendo ... a ver si está Don Paco para que saque copias ...	El profesor comienza con normalmente para enumerar cuestiones relacionadas con las clases, pero no propiamente de la enseñanza, como son: puntualidad, tener el material pertinente, sacar anticipadamente las fotocopias, etc. y ante todo planear la clase. Emplea el conector también para añadir condiciones antecedidas por dos expresiones de obligación, uno tiene que cumplir, para hablar de las responsabilidades del profesor y por otro lado, tiene que haber un material. Expresa que en ocasiones

		si se tiene cierta experiencia, se puede improvisar o emplear algún material preparado previamente. Y por último menciona el beneficio de sacar fotocopias a tiempo porque el encargado de hacerlo no siempre está disponible.
3 O	a última hora ... [((risas)) ]	La observadora ríe de la situación de hacer las cosas en el último minuto.
4 P Mau	[a última hora ] y a última hora y a veces no te resulta \   me ha pasado que por improvisar se:: /   hasta el plan B o el plan C no funcionan \   siempre hay que tener un plan B por si algo falla /   y también es muy importante tener un libro de texto ...	Pero el interrogado no valora la improvisación porque a veces ésta o bien los planes alternos pueden fallar. Repara al abordar los planes y utiliza los conectores <i>o</i> e <i>y</i> para presentar varias opciones.
5 O	¡ah! te parece que-que ...	La entrevistadora trata de precisar alguna cosa.
6 P Mau	¡es básico!	Pero el profesor interrumpe apuntalando con énfasis que el libro es esencial.
7 O	¡es básico!	La observadora repite la frase con ánimo de que continúe explicando.
8 P Mau	es básico ...	El profesor sólo ratifica su afirmación repitiendo la frase una vez más.
9	¿qué libro utilizas tú?	La entrevistadora aborda la siguiente

O		pregunta sobre el libro de texto.
10 P Mau	ehm::: ahorita tengo primero /   segundo y sexto semestres /   y estoy llevando “Lusofonia” \	El observado piensa y luego explica qué semestres está enseñando y el libro que está utilizando.
11 O	ajá \	La interlocutora simplemente asiente para animarlo a continuar.
12 P Mau	que es un material / hecho en Portugal /   eh:: por dos razones /   primero el-el “Curso Activo de Portugués” que es el que se ha manejado aquí está:: ... bastante:: ehm::   ¿desactualizado?	Explica qué tipo de libro es y por qué no usa más el libro elaborado en la universidad objetando su poca actualidad. Duda antes de calificar el libro para mostrar su desacuerdo con él sin llegar a ser ofensivo.
13 O	cierto ...	La interrogadora ratifica su afirmación.
14 P Mau	y ya casi nadie lo usa /   ya no se publica ...   no se edita aquí en el CELE /	El entrevistado continúa explicando que no se publica más.
15 O	¿ya-ya lo dejaron de hacer?	A la observadora le sorprende el hecho de que ya no se edite el libro.
16 P Mau	ya \ ya no ...  hay un proyecto para sacar material nuevo /   bueno   esa es una razón \   y la otra es que::   estoy trabajando con portugués europeo \	El profesor ratifica y dice que está en marcha un nuevo proyecto para elaborar materiales didácticos. Con el reformulador explicativo <i>bueno</i> , comienza una aclaración y a continuación repara con la frase <i>es que</i> señalando que él usa la variante

		européa de la lengua.
17 O	claro ...	La entrevistadora confirma su explicación.
18 P Mau	y el material está elaborado aquí es para la variante [brasileña ] ...	El interrogado continúa explicando que el libro del CELE es para aprender <i>la variante brasileña</i> .
19 O	[para Brasil ] ...   claro   claro \	La observadora corrobora al mismo tiempo su explicación.
20 P Mau	mhm ...	El profesor asiente simplemente, pero sin llegar a ninguna otra observación.

### - Análisis enfocado de la primera secuencia

El profesor comienza por enumerar asuntos relacionados a las clases pero no directamente de la práctica en el salón de clase. Valora la puntualidad, el material didáctico y la preparación oportuna de clase. Habla básicamente de deberes y obligaciones. Utiliza la frase *yo creo*, para expresar sus creencias y recalcar su preocupación por el cumplimiento, *yo creo que la puntualidad es muy importante*. La representación del profesor de una buena clase es con un material didáctico pertinente y planeada, *también siempre tiene que haber un material, se tiene que preparar clase*. Expone todo esto con verbos que expresan obligación, como tener que, *uno tiene que cumplir, etc*. Aunque también tiene la creencia de que un profesor con experiencia se puede dar el beneficio de improvisar o que se puede utilizar algún material preparado anteriormente. Esto lo expresa en un lenguaje muy coloquial, con la expresión *cuando ya tienes colmillo*, para representar metafóricamente “tener experiencia”. También habla con familiaridad de un problema práctico, como es sacar las fotocopias con anticipación con el encargado, que es un relato sintomático del malestar que causan entre los profesores ciertas cuestiones administrativas.

Después de este paréntesis, retoma la planeación como requisito esencial para el buen funcionamiento de la clase pues afirma que en ocasiones *por improvisar hasta el plan B o el plan C no funcionan*, y que siempre hay que contar con otra alternativa de trabajo *por si algo falla*, y por otro lado, considera fundamental *tener un libro de texto*. En este segmento los elementos fundamentales de la efectividad estriban en la preparación de la clase y en un material didáctico adecuado. A este respecto el profesor se refiere a un libro de portugués europeo y alude cortésmente al libro de la universidad como material inadecuado, por muchas razones como por contener material antiguo, *está bastante* y atenúa su opinión con *¿desactualizado?*; por su poca utilización, *ya casi nadie lo usa*, porque ya no lo edita la universidad, *ya no se publica* y por último, aclara que no es la variante dialectal que él enseña, *está elaborado para la variante brasileña*. En esta descripción se escucha la voz crítica de los profesores de portugués de Portugal, que lo convierte en un relato sintomático de un problema presente en el departamento que es la falta de un material adecuado; incluyéndose al mismo tiempo en un grupo particular de profesores, *estoy trabajando con portugués europeo*. El punto clave de este segmento es *preparar clase* como elemento vital para el buen funcionamiento de una clase, alistar el material didáctico necesario con *anticipación* y evitar la *improvisación*. Por otro lado tiene un amplio repertorio de verbos negativos en cuanto a efectividad, *no te resulta, no funcionan, algo falla, nadie lo usa, no es bueno de andar corriendo*.

## b) Segunda secuencia

En este segmento el profesor habla de cómo aprenden mejor sus alumnos, cuestiones directamente relacionadas con la efectividad en el aprendizaje.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	21-32 Segmento 2	
21 O	y pues bueno...   ¿tú cómo crees que aprenden mejor tus alumnos? ¿tú crees que es-ellos aprenden más leyendo /   o hablando /   o escribiendo / o cómo-cómo crees tú?	Como el profesor no explica nada más sobre los materiales y con la palabra bueno, como iniciador, la entrevistadora aborda la siguiente pregunta que se refiere a la mejor

		manera de aprender una lengua extranjera.
22 P Mau	¡N::O! no creo que se puedan separar las habilidades \	El entrevistado niega enfatizando su creencia de que no es posible desunir las prácticas orales, auditivas y escritas para aprender una lengua extranjera.
23 O	¿crees que es todo?	La observadora pregunta si piensa que es integral.
24 P Mau	es un todo ...	El entrevistado lo reafirma y concluye sin entrar en más detalles.
25 O	mhm ...	La observadora simplemente asiente.
26 P Mau	sí eh::   a veces los alumnos / he visto /   clases en que los alumnos / aprenden en una relación XX pasada /   muy directa con el profesor /   es profesor alumno /   alumno / lanzas la pregunta y te la reg- y ellos bueno   te la regresan \   pero creo que:: /   hay que también desarrollar una habilidad ...   de bueno / en que tú puedas hacer / que los alumnos interactúen /   entre ellos aprenden mucho ...	El profesor explica que se puede aprender a través de una interacción directa, a manera de preguntas del profesor y respuestas del alumno. Usa el conector <i>pero</i> , para ofrecer otra opción y agrega reparando con el reformulador explicativo <i>bueno</i> , que también pueden aprender interactuando entre alumnos.
27 O	entre ellos se ayudan ...	La entrevistadora constata la explicación.



28 P Mau	muchas veces dudas /   que tú como profesor no ves desde tu /   tu escritorio /   entre ellos ven sus dudas y se explican \   y yo creo que hay que::   e-e incentivar el eh:: el-la ¿cómo se llama?	El interrogado continúa explicando que tiene la teoría de que muchos problemas que el profesor no alcanza a vislumbrar y resolver, se solucionan entre alumnos. Emplea el conector <i>y</i> para llegar a una conclusión. No encuentra la palabra para describirlo y deja la pregunta a la entrevistadora.
29 O	¿la ayuda mutua?	La observadora pregunta si se trata de ayuda recíproca.
30 P Mau	la interrelación \	El profesor rectifica y lo conceptúa más como <i>interrelación</i> .
31 O	ajá ...	La interrogadora lo entiende mejor y aprueba.
32 P Mau	ellos tienen que / relacionarse / para que   puedan aprender también \   ellos se corrigen su pronunciación /   se corrigen vocabulario entre ellos /   además que facilita tu-tu trabajo también ...   ya NO ES TAN DIRECTO / eso-eso es muy bueno /   la-la interrelación \   los alumnos deben interactuar \	El entrevistado comenta que el trabajo entre estudiantes favorece la corrección y que simplifica su labor. Enfatiza la frase <i>ya no es tan directo</i> y que es la interacción es beneficiosa.

**- Análisis enfocado de la segunda secuencia**

Mauricio valora la práctica de las cuatro destrezas, *no creo que se puedan separar las habilidades*, considera la práctica de la enseñanza-aprendizaje globalmente, como un *todo*. Señala que los estudiantes pueden aprender de muchas maneras, como por

ejemplo, en las clases donde se produce interacción profesor-alumno y de esto da una descripción muy gráfica como de un juego de pelota, *lanzas* preguntas y los estudiantes devuelven respuestas.

Por otro lado, expresa que se puede hacer que los alumnos interactúen entre ellos y que también de esta manera *aprenden mucho*. Considera el trabajo colaborativo entre estudiantes como efectivo para el aprendizaje. Admite que como profesor no es posible controlar todo desde su lugar y que en esos casos la cooperación entre estudiantes, que él conceptúa como *interrelación*, es vital. Emplea el pronombre *tú* con el sentido de *yo* en dos ocasiones, *tú puedas hacer que los alumnos interactúen y que tú como profesor no ves desde tu escritorio*. Con una expresión de obligación, *tienen que relacionarse*, describe esta prescripción que favorece el aprendizaje y que al mismo tiempo simplifica el trabajo del profesor. Se refiere en repetidas ocasiones a sus alumnos de manera general como *ellos*, sobre todo para hablar de sus actividades y a su interacción en el aula, *ellos aprenden, ellos ven sus dudas y se explican, ellos se corrigen*, etc. Tiene la imagen positiva de los alumnos trabajando entre sí y como parte esencial en el aprendizaje que califica como *muy bueno*. Emplea varias veces el reformulador explicativo *bueno*, para organizar sus ideas. La conclusión y punto clave de este segmento es que los alumnos *deben interactuar* entre sí, pues de esta manera resuelven sus *dudas, se explican* y sobre todo *aprenden mucho*. Esto lo afirma con un amplio repertorio de expresiones con verbos de obligación que se refieren a los estudiantes, como: *tienen que relacionarse, deben interactuar, hacer que los alumnos interactúen, hay que también desarrollar una habilidad, hay que incentivar (la interrelación)*.

A pesar de ser un profesor que se declara directivo, cree que toda esta interacción entre alumnos es efectiva para que aprendan, *además que facilita tu trabajo*. El profesor tartamudea varias veces y repara cuando quiere conceptuar la interacción entre estudiantes, *hay que e-e incentivar el eh el-la ¿cómo se llama?* duda pues no encuentra la palabra adecuada y al fin la denomina como *la interrelación*, que además es elemento clave de este segmento.

### **c) Tercera secuencia**

En este segmento el profesor explica lo que él considera su mejor experiencia como profesor. No explica situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula, pero aborda un tema que ha sido polémico en el departamento y defiende su posición.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	33-46 Segmento 3	
33 O	ok ...   oye   ¿y cuál ha sido tu mejor experiencia dando clases?	La entrevistadora cambia de tema y hace una pregunta valorativa sobre su mejor experiencia en docencia.
34 P Mau	m:: esa pregunta es-es difícil /    ehm::    ((risas))	Al interrogado no se le ocurre qué responder, vacila, se pone un poco nervioso y ríe inquieto. Titubea, hace varias pausas para pensar y se ríe nervioso.
35 O	tal vez algún día que preparaste /   una obra de teatro /	La observadora le proporciona algunos ejemplos de clase para ayudarlo a expresarse.
36 P Mau	ha habido experiencias /   yo creo que ¡mira!   eh:: por ejemplo /   las cuestiones culturales /   las semanas culturales han sido muy interesantes /   tanto traer <i>capoeira</i> / como traer <i>fado</i> / ha sido experiencia muy-muy-muy:: interesante ... \ pero mi mejor experiencia como profesor ...   es eh:: digo sin ánimo de e-ser pretencioso /   creo que es haber introducido la variante portuguesa en el CELE \	El profesor comienza con el marcador <i>mira</i> pronunciado enfáticamente para llamar la atención y opta por hablar de buenas experiencias culturales en la universidad y ejemplifica con dos tipos de música de Brasil y Portugal. Sin embargo, reivindica un hecho personal; el haber introducido el portugués de Portugal. Utiliza el conector <i>pero</i> para introducir su narración sobre su logro de introducir el portugués europeo e

		intercala la frase <i>sin ánimo de ser pretencioso</i> para moderar su afirmación.
37 O	ah ... muy bien ...	La interlocutora asiente sin comentar nada.
38 P Mau	que ha sido muy difícil /   ha habido críticas todas ellas muy valiosas /   y muy válidas /	El entrevistado continúa hablando animadamente de su innovación en el Centro de Lenguas a pesar de las críticas, que opina son <i>valiosas y válidas</i> .
39 O	[mhm ... ]	La observadora asiente.
40 P Mau	[me parecen ] válidas / siempre y cuando sean desde un punto de vista académico /   eh:: yo incluso tengo mis dudas al respecto /   si:: qué tan válido es esto /   pero creo que cuando-cuando yo veo alumnos ...   o por qué alumnos míos /   que se mantienen en la variante /   y que incluso / siguen ese caminito /   de seguir investigando el portugués europeo /   creo que ya:: logré algo y es mi mejor experiencia \   m:: no se trata de negar la-la variante brasileña / al contrario \   también trabajo con cuestiones culturales /   a nivel informativo / no formativo \ con cosas de Brasil /   documentos brasileños /   pero el haber /   eh-conseguido ya que se / haya un-un pequeño espacio para la variante [portuguesa ] /	El profesor expone que admite sólo las críticas académicas; con la frase <i>siempre y cuando</i> las legitima. Expresa que tiene dudas, pero que las supera cuando observa a sus alumnos y emplea el conector <i>pero</i> para justificar su manera de actuar. Señala que le causa mucha satisfacción saber que algunos estudiantes han continuado estudiando la variante portuguesa, que expresa con el minimizador <i>caminito</i> , aunque según él, no le resta valor a la lengua brasileña.

41 O	[¡por supuesto! ]	La interrogadora confirma la explicación.
42 P Mau	me parece que es lo-la experiencia más valiosa que he tenido aquí \	El observado cierra la explicación ratificando que eso ha sido su mejor experiencia.
43 O	¿por qué se tiene que ser culturalmente::: válido? ¿todas las variantes?	La interlocutora insiste en el tema preguntando si precisa ser <i>culturalmente</i> justificado el utilizar todas las variantes.
44 P Mau	sí / sí \ yo sé que las críticas están ahí /   son muy válidas /   pero / ya tenemos espacio ganado \   también tenemos el Camões / tenemos la certificación de portugués europeo /   tenemos las becas /   tenemos eh:: gente que:: se ha relacionado con la cultura /   también \	El profesor afirma con énfasis y lo demuestra con la repetición de la afirmación. Utiliza el conector <i>pero</i> para proseguir hablando de la validez de las críticas. Responde en primera persona del plural <i>tenemos</i> para referirse a él como integrante del departamento y utiliza el verbo reiteradamente para enfatizar sus logros que se refieren a los exámenes de certificación, las becas, etc.
45 O	claro ...	La entrevistadora respalda lo dicho.
46 P Mau	yo creo que eso es así lo-lo /   más interesante ... que me ha pasado \	El profesor cierra la pregunta repitiendo la frase.

### - Análisis enfocado de la tercera secuencia

El profesor comienza llamando la atención *mira* y luego agrega a manera de justificación introductoria, que ha tenido experiencias *interesantes*, calificativo que intensifica con las palabras *muy muy* y enumera algunas, como las *semanas culturales* y las exhibiciones de música; pero afirma en un tono de orgullo, que intenta disimular con pausas y expresiones de cortesía como, *sin ánimo de ser pretencioso*, que lo más satisfacción le ha dado es el hecho de haber introducido la enseñanza del portugués europeo en la universidad.

Explica estableciendo relaciones que ha sido difícil y que se ha ganado muchas críticas, pero que en resumidas cuentas ha valido la pena. Expresa de manera clara su malestar por las apreciaciones negativas a la enseñanza del portugués europeo, *ha habido críticas* y aunque las califique de *valiosas* se percibe su descontento, lo que convierte a esta parte en el punto crítico del segmento. Argumenta que las acepta a condición de que sean *académicas* y añade para atenuar que, *yo incluso tengo mis dudas al respecto*, pero es un relato sintomático, pues se infiere que ha habido críticas a nivel personal.

No está de acuerdo con los reparos a la entonces reciente introducción de la variante europea de la lengua portuguesa y critica el tono en que se han hecho. Apoya el portugués de Portugal de manera abierta, *alumnos míos que se mantienen en la variante* y añade, *creo que ya logré algo*. Equipara el mantenerse en la variante portuguesa simbólicamente como seguir *ese caminito*, y concluye que esa es su *mejor experiencia*. Dice enseñar algunas cosas de la lengua de Brasil pero inmediatamente después defiende el uso de la variante portuguesa y reclama su espacio calificándolo como *la experiencia más valiosa que he tenido*.

A manera de argumento, ilustra su punto de vista con los logros, pero no de la enseñanza portugués de Portugal, sino de aspectos colaterales como: tener una sede del Instituto Camões de la lengua portuguesa, los exámenes de certificación, los apoyos, las becas, etc., y se olvida por completo de las otras variantes de la lengua, como las africanas. El profesor ante todo se coloca en el grupo de profesores de portugués de Portugal a través de la segunda persona del plural en sus verbos como *tenemos* que repite en diversas ocasiones y reivindica su lugar en el departamento; al mismo tiempo

se escucha la voz del Instituto Camões de la Lengua Portuguesa al describir todas las ventajas que ha significado su establecimiento en la universidad. Finalmente en toda la intervención se escuchan relatos sintomáticos de desacuerdo entre los profesores de una y otra variante de portugués.

Los elementos léxicos valorativos relevantes de este segmento son, *es difícil, muy interesantes, mi mejor experiencia, muy valiosas y muy válidas*, etc. todos relacionados al uso de una u otra variante. Mauricio se siente una parte muy activa del departamento de portugués, pero sobre todo se coloca como el portavoz de los profesores de portugués de Portugal. Defiende el uso de esta variante, pero inmediatamente después repara y afirma que *no se trata de negar la variante brasileña, al contrario*, y luego agrega que solamente lo enseña a *nivel informativo y no formativo*, lo que convierte esto en otro punto crítico de este segmento.

El punto clave de este segmento son las *críticas*, que aunque puedan ser *válidas y valiosas*, han hecho la situación de enseñanza de portugués europeo *muy difícil*. No obstante, el profesor no habla directamente de cuestiones de efectividad en el aula, defiende la enseñanza de distintas variantes de una misma lengua, posición que se infiere considera importante en el aprendizaje de una lengua extranjera.

#### **d) Cuarta secuencia**

En esta parte Mauricio habla del momento la interiorización de la lengua. Como subtemas relacionados, habla de la imagen con que llegan los alumnos respecto de la lengua portuguesa y de las dificultades que implica la proximidad entre la lengua meta y la lengua nativa, que a su vez afectan la interiorización de la lengua

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	47-70 Segmento 4	
47 O	ok ... este:: ¡bueno! ¿tú cuándo crees que los- a los alumnos le hace /   les hace <i>click</i> la lengua?   ¿en los primeros semestres /   en los intermedios?   o crees que hasta el final / es	La interrogadora titubea y con el iniciador <i>bueno</i> , que funciona para marcar cambio de tema, aborda la siguiente pregunta sobre la

	cuando realmente llegan a aprehender la lengua \   no aprender en el sentido de aprendizaje / sino de aprehensión de-de tomarla \	concientización de la lengua y le da algunos ejemplos, tratando de darse a entender mejor.
48 P Mau	de interiorizarla ...	El interrogado resuelve concretando la pregunta.
49 O	ajá ...	La interlocutora solamente asiente para dejarlo continuar.
50 P Mau	hay de alumnos a alumnos ...   nosotros sabemos /   por los más de 30 años que tenemos aquí ...   bueno / que se dan clases de portugués / que el alumno tiene un-un imaginario ...   viene aquí pensando que el portugués es una lengua <i>CACHONDA</i>   es lo que dicen ...	El profesor comienza señalando que es una cuestión individual y alude a los muchos años de experiencia. Usa la primera persona del plural <i>nosotros sabemos</i> para referirse al departamento, no a él personalmente. Después con el reformulador <i>bueno</i> , retoma el tema por otro punto, que es el imaginario de los alumnos respecto a la lengua. Piensa que ven la lengua como <i>cachonda</i> , para expresar fogosa.
51 O	[((risas)) ]	La observadora se ríe de la manera tan coloquial de expresarse de la lengua.
52 P Mau	[sensual ] / que la música ...   a eso vienen /	Al mismo tiempo continúa hablando del imaginario de los alumnos que ven la lengua <i>sensual</i> . Con la palabra <i>eso</i> se refiere a la imagen de



		los alumnos respecto a la lengua portuguesa.
53 O	mhm ...	La observadora corrobora.
54 P Mau	como u-una vez me dijo alguien /   ALGO tendrá el portugués / que por eso vienen /   la musicalidad \   no ...   yo creo que no /   que son mitos y son creencias ...   a una cualquiera lengua a mí me puede sonar bonita / y cachonda ... si yo así la quiero ver \    eh:: los alumnos vienen aquí muchos /   muchos por curiosidad ...   creo que no están al prin-al principio / no están en ese proceso de interiorizar la lengua ...   vienen a descubrir / si es verdad /   a corroborar sus hipótesis sobre la lengua ...	El profesor narra el comentario que alguien le dijo; que <i>algo</i> tendría el portugués enfatizando esta palabra. Opina que son <i>mitos</i> y <i>creencias</i> acerca de la lengua portuguesa que una lengua suena bien si, uno así la desea ver y opina que se algunos estudiantes se acercan por curiosidad. Al fin llega al punto de la pregunta que es, en qué momento se interioriza el aprendizaje de una lengua. El docente considera que la concientización se da cuando desechan esas imágenes.
55 O	ok ...	La interlocutora ratifica sin saber si está o no de acuerdo.
56 P Mau	y se pueden desilusionar / a veces pasa ...	El interrogado utiliza el conector <i>y</i> para concluir. Habla de que el contacto con el aprendizaje de la lengua a veces los desengaña.
57 O	y se van ...	Al hacerse una pausa más larga, la observadora termina la frase diciendo que entonces se marchan.
58	porque hay-hay otra creencia /   que la-la de	El entrevistado usa el conector

P Mau	la facilidad / de las lenguas debido a la proximidad \    PERO este mito / bueno es una espada de dos filos ...   porque sí hay una proximidad y facilita ...   pero también dificulta \	<i>porque</i> para llegar a una conclusión. Habla de una de las creencias más extendidas entre los alumnos, que es la facilidad entre lenguas próximas. Emplea el conector <i>pero</i> y tras el reformulador explicativo <i>bueno</i> , introduce un obstáculo que ilustra con la metáfora arma de <i>dos filos</i> , pues <i>facilita</i> , a la vez que <i>dificulta</i> .
59 O	claro ...	La interrogadora asiente para mostrar atención.
60 P Mau	hay aspectos que se dificultan debido a la proximidad /   yo creo que cuando los alumnos consiguen vencer esa barrera de la::   de las grandes diferencias / lo que hoy hablábamos en clase ...   las grandes diferencias / eh::    en cuanto al uso de preposiciones / en cuanto a::   lo van a interiorizar / el sistema vocálico /   cuando ENTIENDEN lo que es una vocal nasal abierta cerrada /   cuando entienden / ciertos conceptos /   eh:: ciertos matices / que solamente una lengua da y la otra no \	El profesor explica que la facilidad a veces se transforma en dificultad. Que hay que sortear el obstáculo de las diferencias en el uso de puntos gramaticales como las preposiciones y las vocales. Emplea la palabra <i>cuando</i> para introducir un punto que es una <i>vocal nasal</i> y enfatiza la palabra <i>entienden</i> con el significado de <i>aprehenden</i> las diferencias entre una lengua y otra.
61 O	claro ....	La interrogadora corrobora.
62 P Mau	si hay-hay veces que una frase no se puede traducir literalmente /   esos pequeños matices no se pasan de una lengua a otra ...   yo creo que cuando los alumnos están / en	El profesor pasa a hablar de cuestiones semánticas y al dilema de traducir o interpretar una lengua <i>literalmente</i> . Opina que cuando los

	ese camino ...    <i>pus</i> ya están interiorizando / ya   cuando ya adquirieron algo de esto / ¿en qué ni-en qué momento se da?   es difícil \	alumnos están encauzados en la lengua ya la están interiorizando.
63 O	mhm ...	La interlocutora asiente.
64 P Mau	a veces lo hacen desde el principio ...	Entonces el observado dice que en ocasiones se asimila la lengua al principio.
65 O	ah ... [muy bien ] ...	La interrogadora avala.
66 P Mau	[son casos especiales ] /   pero yo espero que esto suceda más bien al final ...	El profesor emplea el conector <i>pero</i> para introducir un supuesto; opina que es en los últimos cursos cuando se da la asimilación de la lengua.
67 O	más o menos   ah / más hacia el final ...	La observadora ratifica repitiendo la última frase para dar pie a que lo explique.
68 P Mau	más hacia el final \	Pero el profesor solamente repite que es al <i>final</i> .
69 O	ok \	La interrogadora reafirma en un tono de cierre.
70 P Mau	como parte de un proceso / de un objetivo al que se llega /   aunque varía eh:: de un alumno a otro ...	Pero el profesor como colofón, rectifica diciendo que la apropiación de la lengua es un proceso diferente

		en cada alumno.
--	--	-----------------

**- Análisis enfocado de la cuarta secuencia**

El profesor en este segmento sostiene que la interiorización de la lengua depende del estudiante. Apela a su experiencia y al mismo tiempo se incluye en el departamento de portugués, *nosotros sabemos por los más de 30 años que tenemos aquí*, donde el pronombre en plural significa su inserción y a continuación explica que los alumnos llegan a estudiar portugués con una imagen falsa de la lengua y de manera cómica dice que la ven como *cachonda* y supone que eso es lo que los estudiantes llegan a buscar a las clases portugués.

Cree que los estudiantes se acercan al portugués más por los estereotipos asociados a la lengua, que por aprender propiamente. Relata en estilo directo un recuerdo, lo que una vez escuchó sobre el portugués y él mismo rebate esas opiniones calificándolas de *mitos* y *creencias*. Considera que el ver una lengua como *sensual* o *bonita* es una apreciación meramente subjetiva, *si yo así la quiero ver*. Conjetura que muchos alumnos se acercan al portugués por estas valoraciones subjetivas y estereotipadas, con el objeto de corroborar si es verdad y que a menudo después de un primer contacto se desilusionan y desertan. Esto lo atribuye también a la creencia de que aprender portugués es fácil, pero esto también lo califica como un *mito* y la califica empleando la metáfora, *es una espada de dos filos*, para describir esta situación e ilustrar que percibe la cercanía entre lenguas al mismo tiempo una ventaja y una desventaja.

Cree que hay aspectos que se dificultan debido a la cercanía y que cuando los alumnos logran enfrentar ese punto que él visualiza como un obstáculo y que describe como, *vencer esa barrera*, se puede concienciar la lengua. Argumenta que esto se logra una vez que se detectan las *grandes diferencias* en la gramática, en la fonética y en el léxico. Cuando los alumnos perciben las diferencias, considera que han tomado el *camino*, que es el punto de partida y trayecto hacia la interiorización. Por lo tanto, valora como efectivo marcar las diferencias entre lenguas y reconoce que es una labor ardua, pues concluye que aunque hay casos excepcionales, *yo espero que esto suceda más bien al final*.

En este segmento Mauricio hace dos grupos diferenciados: emplea verbos en primera persona del plural, *tenemos, sabemos* para referirse a los profesores y en tercera persona del plural para hablar de los estudiantes, *vienen, están*, etc. y en ningún momento se incluye con ellos. Los elementos clave de este segmento son la supuesta *facilidad* debido a la *proximidad* entre lenguas, que se puede convertir en un arma de *dos filos* y que puede dificultar el aprendizaje; y los supuestos de los estudiantes que interfieren con el aprendizaje. El profesor considera que para aprender la lengua es necesario olvidarse de ellos y entender las *grandes diferencias* que ejemplifica con el *uso de preposiciones* y *el sistema vocálico*. Por último, reflexiona que es un *proceso* que se da de manera diferente en cada estudiante.

#### e) Quinta secuencia

En esta secuencia Mauricio habla directamente de lo que hace en el aula y de lo que considera efectivo para aprender la lengua. Habla de la importancia de la enseñanza de gramática, de las diferentes ventajas del trabajo individual y en equipos y del beneficio de auxiliarse del castellano en el aula.

	ENTREVISTA 1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	71-124 Segmento 5	
71 O	y ... ¿y tú crees que la gramática es útil?	La investigadora aborda la siguiente pregunta que es sobre la utilidad de enseñar reglas gramaticales.
72 P Mau	pues es que:: la gramática es PARTE de la lengua ...	El profesor inicia con el marcador de apertura de relato <i>pues</i> y con la reparación <i>es que</i> revalida que la gramática es elemento integral en la lengua, enfatizando la palabra <i>parte</i> para demostrar su importancia vital.
73	ajá ...   claro ...	La interlocutora confirma para

O		mostrar interés.
74 P Mau	a veces existe la idea / en algunos alumnos \ de que estudiar portugués es venir a ver capoeira ...   o cantar fados / o bailar [samba ] /	El entrevistado explica las expectativas de algunos estudiantes cuando comienzan a <i>estudiar portugués</i> ; suponen que van a cantar o bailar la música de los países.
75 O	[a bailar samba ] ((risas)) mhm ...	A la observadora le causa gracia la imagen de estar bailando <i>samba</i> en clase y ríe con familiaridad.
76 P Mau	¡N:::O! yo creo que la gramática es parte de la lengua ...   e-es más sin no es ... si no hay gramática no les puedes explicar nada /   es /   vamos a ver \   yo puedo pensar / no quiero gramática ...    yo le pido al alumno que me haga un texto / ¿qué voy a revisar?   ¿sólo contenido?	El profesor niega enfáticamente e insiste en la importancia de la gramática e indica que sin ella no se podría trabajar. Emplea preguntas directas para cuestionarse a sí mismo y a la entrevistadora sobre lo que se podría chequear.
77 O	no es posible ...	La entrevistadora expresa acuerdo con el ejemplo dado.
78 P Mau	no es posible ... yo puedo a-evaluar su producción desde el contenido nada más \   quiero que él hable / y que me hable de::   que me dé su opinión de::   del clima por ejemplo /   y puede hacerlo en un interlenguaje / y decir cosas interesantes ...	El interrogado expone que de esa manera el alumno puede comunicarse, pero sin llegar a usar la lengua propiamente.
79 O	mhm ...	La observadora confirma.

80 P Mau	pero yo también voy a evaluar / la forma \	El entrevistado prosigue concluyendo que la forma es primordial.
81 O	claro ...	La interlocutora asiente para alentarle.
82 P Mau	sí entonces hay que cuidar el contenido / y la forma \	El observado trata de concretar y completa la idea añadiendo que hay que vigilar tanto <i>el contenido</i> como <i>la forma</i> .
83 O	las dos cosas ...	La investigadora indica que son <i>las dos cosas</i> para demostrar interés.
84 P Mau	las dos cosas ...	El profesor está de acuerdo y repite que los <i>dos</i> aspectos son importantes.
85 O	¿no hay que dejar uno de lado?	La observadora insiste en valorar cuál de los puntos es más importante.
86 P Mau	no   no se puede dejar uno de lado ...	El profesor niega categóricamente; piensa que son igualmente importantes.
87 O	¿y cómo te gusta que trabajen tus alumnos?   ¿te gusta que trabajen individuales?   ¿en equipos?   ¿o en grupo? ¿o cómo es cómo que te-te [la-a ] ?	La entrevistadora aborda la siguiente pregunta sobre la manera de trabajar con los estudiantes si en equipo o individualmente

88 P Mau	[yo creo que ] todas las modalidades son explotables /	El profesor de nuevo expresa su creencia de que todas las formas son provechosas.
89 O	mhm ...	La observadora corrobora para respaldarlo.
90 P Mau	a veces los alumnos trabajan solos \   porque tienen que trabajar solos ...   o en equipos se ayudan ...   pero también muchos <i>se cuelgan</i> de los demás ...	El entrevistado ilustra con varios ejemplos y al fin señala que en el trabajo en equipos hay alumnos astutos que cómodamente dejan que los demás hagan el trabajo. Utiliza el conector <i>pero</i> para enunciar un inconveniente que ilustra con la frase gráfica y coloquial <i>se cuelgan</i> .
91 O	eso so[n ] ...	La interrogadora comienza una frase que no termina..
92 P Mau	[hay muchos ] que no trabajan /   dejan el trabajo a los otros ...	El profesor interrumpe y continúa reiterando que hay algunos que no trabajan.
93 O	se hacen <i>guajes</i> ahí ...	La observadora ratifica usando una frase coloquial equivalente a <i>hacerse tonto</i> .
94 P Mau	entonces YO creo que tienes que combinar estas modalidades \   trabajar en salón de clase /   en casa /   en grupos /   en pares /	Pero el observado finalmente cree que todas las formas, son necesarias, cuestión que enfatiza con la expresión de obligación <i>tienes que combinar</i> .



95 O	¿tienes alguna preferencia? ¿no?	La interrogadora insiste en saber si hay alguna que utilice más.
96 P Mau	yo creo que es el momento ...	El profesor explica que depende de la situación, sin detallar a qué se refiere.
97 O	el momento ... ¿sí? [de-de ] ...	Como el profesor no lo esclarece, la observadora trata de concretar.
98 P Mau	[sí ] yo quiero saber exactamente lo que sabe cada uno / o cómo trabaja cada uno /   individual \	El interrogado apunta que prefiere percibir lo que cada alumno es capaz o no de hacer individualmente.
99 O	ah:: ok ...	La observadora lo da por entendido y asiente.
100 P Mau	sí / si yo quiero que-que sea más rápido /   y a veces combino las dos cosas ...   les digo hagan este ejercicio de forma individual ...	El profesor alude al tema de la rapidez en cierto tipo de trabajos para lo cual es incorpora las dos formas.
101 O	mhm ...	La interlocutora afirma y lo deja continuar.
102 P Mau	cuando lo-cuando todos terminaron / ahora revísenlo en equipos ...   eso me ha dado muy buenos resultados \	El observado sigue explicando cómo combina el trabajo individual y el trabajo en grupo. Expresa su satisfacción por los resultados positivos en esos trabajos.
103 O	ah... muy bien ...	La entrevistadora valida.

104 P Mau	porque:: reflexionan mucho \	El profesor utiliza el conector <i>porque</i> para justificarse a través del beneficio obtenido al trabajar así que es la reflexión.
105 O	y entre ellos [se ] ...	La observadora comienza una frase intentado compendiar lo dicho.
106 P Mau	[entre ellos ] reflexionan mucho ...	Pero el interrogado interrumpe y repite lo que había dicho anteriormente.
107 O	ah ...	La entrevistadora hace una expresión de incertidumbre sobre lo expresado por el profesor.
108 P Mau	primero es individual el ejercicio /   es más no quiero ni siquiera que se comuniquen /   es como si fuera un examen /   cuando todos terminaron ...   hago pares /   y va-va creciendo ...   la-la dinámica porque después ahora un equipo de cinco ... o divido el grupo en dos ...   y después todo el grupo /   revisar el ejercicio / y yo finjo que no estoy \   y les digo hagan de cuenta que no estoy ...	El profesor continúa narrando y enumerando el orden en que trabajan. <i>Primero</i> trabajan de forma individual y luego los organiza en equipos para la revisión. Explica que los deja que trabajen completamente solos para la corrección. Les pide que pretendan que no se encuentra ahí.
109 O	hagan de cuenta que no estoy ...	La interlocutora asegura su atención repitiendo esta última frase que le llamó la atención.
110 P	y ellos arman sol-solitos [su-la clase \ ]	El observado dice que los estudiantes llevan por sí solos la

Mau		clase.
111 O	[ni los veo / ni los oigo ((risas)) ]	La entrevistadora corrobora jugando verbalmente con la frase de un político local y se ríe con complicidad.
112 P Mau	exactamente \ yo estoy aquí / cuando me entreguen resultados \	El profesor asiente y dice que el vuelve a su papel al frente del grupo sólo cuando han terminado.
113 O	mhm ...	La observadora confirma.
114 P Mau	y al final ya \ dialogamos / y /   ellos mismos reflexionan sobre cómo   la:: dinámica de-de-de equipos les ayudó a entender cosas \	El interrogado explica que al final hablan y reflexionan sobre cómo el trabajar en grupos los ayuda a comprender.
115 O	ok ...   muy bien \ oye / la últimísima pregunta ...   ¿tú crees que es útil el uso de la lengua materna en clase?	La entrevistadora afirma y como algunos alumnos se acercan, aborda de prisa la última pregunta que es sobre el beneficio de usar el castellano en clase.
116 V	((voces de alumnos que entran al aula))	Los alumnos van entrando a la clase.
117 P Mau	¡totalmente!	El profesor afirma con entusiasmo.

118 V	((risas de alumnos))	Los alumnos que han llegado ríen entre sí.
119 P Mau	¡totalmente!   eh::m   yo creo que en ocasiones se tienen que explicar cosas tan puntuales / que es mejor / hablar en lengua materna / explicar esto por-para no desviar \   la atención hacia la-la hacia L2 \   y:: por otro lado / se tiene que prestar atención a la lengua materna /   para hacer análisis contrastivos que es MUY IMPORTANTE /   y yo lo hago en mis clases a veces / a veces les digo /   ya t-ya tienes esta frase / está bien \   ahora tradúcemela al español / para ver si realmente entendiste /   eh:: yo trabajo con análisis contrastivo \	El observado dice estar de acuerdo y lo expresa enfáticamente. Opina que hay explicaciones <i>tan puntuales</i> que requieren del castellano. Añade que le parece <i>muy importante</i> trabajar haciendo <i>análisis contrastivos</i> . Narra que pide a los alumnos que hagan traducciones de frases con el objeto de averiguar si realmente entendieron y por último reitera el carácter de su trabajo en el aula, denominándolo <i>análisis contrastivo</i> .
120 O	ah ... muy bien \	La observadora confirma y trata de cerrar.
121 P Mau	yo creo que es muy-muy importante / porque a veces parece que entendieron /   y cuando le dices al alumno:: traduce la frase /	Pero el profesor continúa valorando el uso del español y lo ilustra con un ejemplo de traducción. Repite la palabra <i>muy</i> para enfatizar su peso.
122 O	salen cosas raras ... ¿no?	La interrogadora atestigua divertido diciendo que aparecen <i>cosas raras</i> queriendo decir incongruentes.
123 P Mau	salen cosas raras / y ves que realmente no entendió \   y a veces comparar español con portugués / es muy importante por la-el peligro de la proximidad de las dos lenguas \	El observado opina que esas cosas extrañas se deben a que el alumno realmente no ha comprendido y atribuye esto a la cercanía entre

		lenguas.
124 O	claro sí ...   ¡ok! gracias Mauricio \	La interlocutora asiente y cierra la entrevista agradeciendo al profesor.

### - Análisis enfocado de la quinta secuencia

Mauricio exterioriza sus creencias acerca de la gramática, la representa como un componente esencial de la lengua y expresa categóricamente, *yo creo que la gramática es parte de la lengua*. De nuevo apela a su experiencia como profesor para hablar de las expectativas de los estudiantes, que creen que estudiar portugués es cantar, o bailar la música de los países donde se habla la lengua y niega enfáticamente que sea eso. Continúa hablando de los supuestos de los alumnos y de los estereotipos que se tienen asociados y se le escucha satisfecho de derribar esos falsos clichés. Usa esa creencia para contrastar lo que él cree que es la gramática y lo que representa; que sin ella *no puedes explicar nada*, y argumenta que no es posible revisar solamente *el contenido* de un trabajo. Explica que sin gramática el alumno podría comunicarse, pero que no lograría manejar la lengua propiamente. Es decir, que requiere de corrección como parte esencial en el aprendizaje. En esta parte resalta el uso del verbo poder en diferentes formas relacionadas con los beneficios de estudiar gramática como *puedes explicar, puedo pensar, puedo evaluar, etc.*

El profesor da importancia al formato de sus sesiones<sup>97</sup>. Juzga que el trabajo individual es más efectivo porque el alumno se esfuerza más que en equipos. Cree que en el trabajo en grupos es fácil dejar que los otros hagan el trabajo, y lo ilustra con la imagen de *muchos se cuelgan de los demás*, que además hace en tono de crítica. Finalmente el profesor se decanta por el trabajo individual y argumenta que así puede *saber exactamente lo que sabe cada uno*. Aunque admite que es más práctico para él el trabajo en grupos, *si yo quiero que sea más rápido*. Lo mira como una opción que facilita su labor. Como útil, menciona que hacer un trabajo individual y revisarlo en grupos es

<sup>97</sup> El formato de las clases puede ser: en grupo, donde todos los alumnos participan. Individual, cuando cada estudiante trabaja de manera independiente. En equipos, pequeños grupos de estudiantes que trabajan en conjunto. Reporte orales en grupo, individuales o en equipos, etc. (Dunkin, 1987b: 263-278)

bastante efectivo, situación que expresa como *eso me ha dado muy buenos resultados*, y lo justifica porque *reflexionan mucho*. Supone que la revisión en equipos es un medio para que los estudiantes recapaciten y se auxilien entre sí donde, al final él también interviene para aclarar dudas.

Así mismo, expone su creencia de que hay cosas que se tienen que explicar en castellano para precisarlas. Con la frase *por otro lado*, contrasta ideas y hace énfasis en trabajar de manera comparativa con las dos lenguas. Habla de los beneficios de la traducción a la lengua nativa para corroborar la comprensión de ciertos puntos. Acaba calificando esta manera de trabajar como *contrastiva*. Supone que la confrontación entre lenguas es beneficiosa, pues considera la proximidad entre lenguas un riesgo.

En esta secuencia destaca el pronombre personal *yo* en 16 ocasiones que utiliza en diferentes momentos. Por ejemplo, para exponer sus creencias que exterioriza con la expresión *yo creo*; para hablar acerca del trabajo en el aula, *yo creo que tienes que combinar*; para argumentar las conveniencias de usar castellano en clase de portugués, *yo creo que en ocasiones se tienen que explicar cosas tan puntuales*, etc. También lo emplea para hablar de sus posibilidades en el trabajo, *yo puedo pensar, si yo quiero saber etc.*; con el fin de exponer situaciones hipotéticas en el aula, *si yo quiero que sea más rápido*. Pero principalmente para describir sus actividades en clase, *yo le pido al alumno, yo puedo evaluar su producción, yo trabajo con análisis contrastivo etc.* Mientras que el pronombre personal *él* lo utiliza en una sola ocasión para referirse al trabajo del alumno en general, *nada más quiero que él hable*. El pronombre *ellos* lo emplea sobre todo, para referirse a la interacción entre alumnos; y *ellos arman solitos la clase, ellos mismos reflexionan*.

Finalmente, se percibe que el profesor en el proceso de aprendizaje valora más la forma y la corrección, que el contenido o la comunicación. Todo esto lo contextualiza hablando de situaciones reales y concretas del aula, y lo fundamenta en su propia experiencia. El elemento clave de esta secuencia es la *gramática* con tema central en el aprendizaje de la lengua meta, lo negativo del *interlenguaje*<sup>98</sup> y de la importancia de

---

<sup>98</sup> También llamada interlengua, es la lengua producida por aprendientes en el transcurso de adquisición de lenguas extranjeras. Por otro lado, se prevé que los estudiantes pasen por una serie de interlenguas, y

*comparar* el castellano y el portugués como una forma efectiva de enseñanza de la lengua meta y la reflexión por parte de los alumnos en torno a la lengua.

## Segunda entrevista

### f) Sexta secuencia

La segunda entrevista inicia con una secuencia en que el profesor describe de manera breve lo que él considera una buena clase. Por otro lado, describe muy extensamente el caso contrario, los problemas, clasificándolos en distintos rubros como: problemas provocados por causas externas, por factores institucionales, así como cuestiones inherentes a la enseñanza.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	1-102 Segmento 6	
1 O	Mauricio /   segunda entrevista /   dos de septiembre de dos mil seis \   Mauricio /   cuéntame una clase en la que te haya ido bien ...	La investigadora abre la entrevista identificando la fecha, el nombre del entrevistado y la primera pregunta sobre su concepción de una buena clase.
2 P Mau	pues generalmente me va bien en las clases ...   a veces cuando no me va bien /   es por factores externos ...   porque los alumnos no pudieron llegar /	El entrevistado inicia con el marcador de apertura <i>pues</i> , afirma que casi siempre le <i>va bien</i> y que si algo no resulta es por cuestiones ajenas a él, como por ejemplo, si el estudiante no asiste.
3 O	mhm ...	La observadora asiente y lo deja continuar.

---

que cada uno tiene sus propias reglas que se dirigen hacia el aprendizaje de la lengua meta y que tienen un cierto grado de consistencia interna (Nunan, 1999: 309).

4 P Mau	porque:: /   ge-generalmente es eso / son factores externos ...   eh:: pero las clases en las que te va bien /   es cuando las planeas \	El profesor prosigue insistiendo en que los problemas no son culpa de él; sino cuestiones externas. También opina que si las clases se planean. Éstas tendrán buenos resultados.
5 O	eso es ...	La entrevistadora apoya con una frase.
6 P Mau	cuando tienes el objetivo claro \   porque a veces /   tienes tu material /	El observado continúa exponiendo que es necesario que tener un <i>objetivo</i> bien definido, aún teniendo el material didáctico.
7 O	ajá /	La entrevistadora simplemente sostiene.
8 P Mau	y no sabes / no sabes como va-como va /   a funcionar \   pero si tienes tu objetivo claro ...   te puede ir bien \   puede pasar también que la clase se desvíe \   que no sea el objetivo que perseguías /   y se va por otro lado ...   y los alumnos te puedan preguntar cosas que no ...   no están dentro de tu plan de clase /   a veces tu plan de clase es elemental ...   generalmente /   y aún así te puede salir bien \	El profesor continúa explicando varias ideas de manera dispersa. Utiliza el conector <i>pero</i> para argumentar sus razones. Expone que el material por sí solo no funciona; confirma que si hay un objetivo definido debe funcionar la clase; rectifica explicando que es probable que el objetivo se derive y resulte una clase diferente. Por último, recalca la idea de que aunque el plan de clase sea muy sencillo puede dar buenos resultados.
9	[perfecto ...   ]	La interrogadora certifica.



O		
10 P Mau	[y entonces ] te puede ir bien en una clase /   planeada ...   y que /   está bien dirigida como también cuando la clase se desvía /   yo creo que esas clases tienen un éxito \   cuando tu clase se desvía por un camino que no esperabas /   y obtienes resultados también buenos \	El entrevistado emplea el conector <i>entonces</i> para llegar a una conclusión; continúa reafirmando que cree que una clase bien proyectada y enfocada funciona bien. Observa que si la clase se aleja del plan original, también puede resultar bien.
11 O	muy bien \   ((se escucha un ruido y la pausa de la grabadora))	La observadora aprueba y apaga la grabadora por un problema en el aparato.
12 O	((se oye el reinicio de la grabadora)) oye /   y ...   ¿cuéntame un problema que te haya sucedido?	La entrevistadora enciende de nuevo el aparato y plantea la siguiente pregunta que trata sobre alguna dificultad específica que haya enfrentado.
13 P Mau	pues los problemas pueden ser de muchos tipos /   ehm::   por ejemplo en los laboratorios / surgen problemas cuando no sabes manejar el equipo ...   cuando no sabes manejar el equipo /   te puede dar problemas ...    yo creo que son más bien problemas técnicos \	El profesor hace una pausa larga para pensar; y al fin, iniciando con el marcador <i>pues</i> , habla de problemas técnicos por ejemplo, problemas por no entender cómo funcionan los aparatos de los laboratorios disponibles.
14 O	¿técnicos?	La observadora pregunta con la palabra <i>técnicos</i> , en tono de escepticismo.

15 P Mau	técnicos \   ahora / también puede dar problemas eh /   con los alumnos /   con la personalidad de algunos alumnos \	El profesor confirma su idea repitiendo la palabra, luego añade que en ocasiones también tiene dificultades con los estudiantes. Sostiene que son <i>problemas de personalidad</i> .
16 O	básicamente por parte de ellos ...	La entrevistadora inquiriere si es problema sólo de los estudiantes.
17 P Mau	por eso por par ... o incluso por parte tuya si /   como-como profesor /   puede ser que /   pues ...    que no te simpatice su forma de ser \	Pero el profesor afirma que también puede ser problema por parte de él por cuestiones de afinidades personales. El marcador <i>pues</i> , funciona como introductor de un desenlace.
18 O	claro ...	La observadora más convencida aprueba.
19 P Mau	y eso puede provocar fricciones /	El entrevistado cree que las animadversiones individuales pueden provocar complicaciones.
20 O	mhm ...	La observadora atestigua para demostrar interés.
21 P Mau	entonces creo que los problemas podrían ser técnicos /   o podrían ser ...   también de tipo personal \	El profesor utiliza el conector <i>entonces</i> para llegar a una conclusión. Reorganiza su respuesta en dos ideas, los problemas de orden técnico y los de tipo personal.

22 O	eso es ...	La interlocutora certifica.
23 P Mau	a veces también me ha-me ha tocado /   grupos que son muy:: ...   mantienen una presión muy fuerte /   y no permiten que entren /   e-e al principio de un semestre nuevo /   que entren alumnos   nuevos \	El profesor comienza a narrar otra experiencia problemática, que es cuando un grupo de alumnos no acepta a algún estudiante recién llegado.
24 O	¿no los aceptan?	La observadora inquiera si se trata de aceptación en el grupo.
25 P Mau	no los aceptan \	El profesor confirma repitiendo la frase.
26 O	ah:: mira /	La entrevistadora solamente confirma.
27 P Mau	eh:: y los alumnos se sienten rechazados /   y acaban por desertar ... en algunos casos /   en otros se mantienen \ y me cuesta trabajo / a mí /   poder eh:: ...   lidiar con ese tipo de problemas ...   ahora / me-me ha pasado también /    cosas imprevistas como /   que algún alumno o alumna se pone mal en la-en la clase ...	El interrogado atribuye la deserción a que algunos alumnos no son aceptados por sus compañeros. Apunta que si continúan, a él le causan dificultades. Usa conector alternativo <i>o</i> para dar ejemplos y distribuir su discurso. Registra otro tipo de problemas como casos de malestar físico.
28 O	¿qué se enferme? ¿de salud? o ... [mal ]	La observadora inquiera si se trata de problemas de salud.

29 P Mau	[que se enferme ] \   lo que me ha pas-lo que me ha pasado / es emocionalmente \	El profesor confirma que es eso, pero también incluye problemas de tipo emocional.
30 O	ah ... eso es \	La entrevistadora certifica.
31 P Mau	en un examen /   o el caso de un alumno ...   que el día anterior había perdido a su mamá /   y era examen de producción oral \	El observado relata cómo un alumno fue a una prueba tras la muerte de un familiar. Usa el conector <i>o</i> para proporcionar diversas alternativas.
32 O	¡ay pobre::!	La interlocutora lo compadece.
33 P Mau	y que:: /   algo que no supimos / bien cómo manejar ...    otro caso fue una alumna /   que estuvo a punto de ser violada momentos antes de   la clase /   y   aún así llegó ...   y cuando empezó a llorar /   yo no supe qué hacer \	El profesor habla con pausas y luego reconoce su poca habilidad para manejar ese tipo de problemas. Después cuenta de otra estudiante que sufrió un intento de ataque sexual y que <i>aún así</i> llegó a la clase.
34 O	¡qué valiente! ¿eh?   al venir todavía a [clase / ]	La observadora expresa su admiración por su valor.
35 P Mau	[sí pero ] yo creo que lo hizo de forma automática ...	El entrevistado lo atribuye más a la impresión que sufrió que a su valor.
36 O	ajá ...	La observadora refrenda la idea.
37	no ya no (supo) si regresarse a su clase /   o	El profesor utiliza el conector <i>o</i> para

P Mau	venirse al salón \   y yo creo que aquí se sintió protegida /   pero ...   al verla llorar y contarme lo que le había pasado / yo no supe qué hacer \   y fue un problema ...   una alumna /   ya una señora de cierta edad /	explicar dos opciones de la alumna; irse a casa o llegar a clase. Supone que <i>se sintió protegida</i> en el aula y llegó llorando. Él admite que no sabía enfrentar ese tipo de conflicto y que fue otra estudiante de más edad quien la ayudó.
38 O	sí sí /	La entrevistadora atestigua afirmando interesada.
39 P Mau	manejó la situación de una forma:: /   de la que creo que yo aprendí mucho /   [porque ]	El observado narra que la otra estudiante, fue más acertada para manejar esa situación difícil. Expresa que aprendió de esa experiencia.
40 O	[estás aprendiendo ] de ellos también \	La interrogadora repite la idea convencida también.
41 P Mau	bastante ...   aprendes de ellos \   cómo manejan los conflictos ...   ellos mismos \    porque no siempre los crean /   a veces los resuelven \	El profesor dice que aprende de sus alumnos. Estima que los estudiantes no sólo generan problemas, sino que también los solucionan.
42 O	sí sí ...	La observadora afirma convencida y lo deja continuar.
43 P Mau	[y:: ]	El interrogado pretende continuar.
44	[¿y ] qué hizo?	La entrevistadora al mismo tiempo

O		le inquiere para saber qué hizo.
45 P Mau	cuando yo no supe qué hacer /   me sentí muy mal /   lo que hice fue abrazarla /   pero /   pensé que podría ser mal interpretado /	El profesor manifiesta que al no saber qué hacer, se limitó a abrazarla para reconfortarla; aunque expresa su preocupación ante la posibilidad de ser mal interpretado. Utiliza el conector <i>pero</i> para argumentar su manera de tratar el problema.
46 O	ajá ...	La interlocutora asiente.
47 P Mau	y esta señora /   se levantó ...   la abrazó /   le dijo que lo que había hecho /   estuvo bien \	El interrogado relata como la señora <i>se levantó, abrazó</i> a la estudiante para confortarla y que aprobó su forma de reaccionar.
48 O	sí \	La observadora refrenda.
49 P Mau	realmente /   cuando /   tú haces algo que no sa-ha haces algo mal /   la gente tiende a decir ... “¿por qué hiciste eso?   “eso no debiste de haber”...	El profesor apunta que la censura en momentos críticos puede ser desfavorable.
50 O	no debiste haber hecho eso /	La entrevistadora repite la última frase para animarlo a continuar.
51 P Mau	no ...   ella hizo lo contrario /   hiciste bien /   ((tos)) eso que hiciste /   la forma en que reaccionaste /   te va a servir para el resto de	El observado relata la acción de la señora que ayudó verbalmente a la alumna en problemas diciéndole que

	tu vida \   porque solucionaste bien el problema ...	había hecho bien y señalando que esa experiencia le sería beneficiosa para toda la vida.
52 O	claro /   bien bien bien \	La interrogadora concuerda interesada.
53 P Mau	y /   eh   todavía lloró algunos minutos /   después me miró y me dijo ... “Mauricio /   vamos a continuar con la clase” \	El profesor prosigue la historia y narra en tono admirativo cómo la estudiante después se tranquilizó y quiso reanudar la clase.
54 O	¡qué bien! [¡qué valiente!   ]	La observadora sorprendida admira también el valor de la alumna.
55 P Mau	[me sorprendió ] sí \   a veces no nada más tú resuelves los problemas /   o no es sólo tu responsabilidad ...   también ellos /   porque son problemas de una comunidad ...   de un grupo \	El profesor hace una reflexión final. Considera que no sólo el profesor provee soluciones. Con el conector <i>o</i> proporciona una segunda opción que es que ellos pueden solucionar sus problemas porque son un colectivo, que llama <i>comunidad</i> por tener intereses comunes.
56 O	¡por supuesto!    oye /   y:: bueno / ese es un problema excepcional ...   ¿un problema que tu enfrente regularmente?   del salón de clase \	La entrevistadora apoya y con el reformulador <i>bueno</i> , añade que es un problema especial y pregunta sobre algún problema habitual.
57 P Mau	¿un problema que yo enfrente? tiene que ver con ...    es un problema del departamento de portugués /   la falta de un programa \   [de los temas \   ]	El profesor repite la pregunta para cerciorarse y juzga que la de la ausencia de un programa del departamento es un problema.

58 O	[ XX ]	La observadora expresa alguna cosa inaudible.
59 P Mau	llega un alumno a mi grupo /   se supone que debía haber visto algo que yo vi /   en el semestre anterior ...   y no lo sabe \	El entrevistado atribuye el principal problema a que los alumnos que vienen de grupos con otros profesores, no estudiaron lo mismo.
60 O	ya ...	La entrevistadora afianza.
61 P Mau	otro problema que tenemos ...   y es un problema /   no lo considero serio /   pero es un problema que merece atención \   la cuestión de la variantes /	El profesor aborda el conflicto que existe entre las variantes dialectales del portugués, que para él representan un problema. No estima que sea grave, pero que sí debe de ser cuidado. Utiliza el conector <i>pero</i> para evidenciar su manera de pensar y su desacuerdo.
62 O	por supuesto ...	La observadora ratifica.
63 P Mau	los alumnos llegan de una variante a otra   sin que se les avise ...   ah:: y los profesores no siempre tenemos la misma actitud \   hay profesores que rechazan a los alumnos de la otra variante /   y los presionan para que adopten la variante que ellos quieren \	El entrevistado expone que los alumnos cambian sin saber de una variante a otra; y atestigua que otros profesores que no les gusta alguna variante se imponen a los alumnos para que muden su acento.
64 O	y eso no se vale ...	La observadora encuentra eso un abuso.



65 P Mau	n::o creo que sea una actitud académica \	El profesor lo conceptúa como poco académico. Enfatiza la palabra <i>no</i> alargándola.
66 O	claro \	La observadora concuerda.
67 P Mau	pero sucede \   y es un problema \	El profesor agrega que no obstante, es algo que pasa y que representa un problema.
68 O	ESO es un problema [en el salón ...  ]	La entrevistadora lo considera como un inconveniente grave. Enfatiza la palabra <i>eso</i> para subrayar el problema.
69 P Mau	[es un ] problema /   que creo que se tiene que resolver eh:: pues a nivel del departamento ...	El profesor adjudica la solución de ese problema al departamento de portugués. Con el marcador <i>pues</i> , introduce una conclusión
70 O	y ¿cómo se ha resuelto?	La observadora inquiriere cómo lo han solucionado las autoridades del departamento.
71 P Mau	no se ha resuelto \   se ha planteado /   pero no se ha resuelto /	El profesor responde que es un problema aún sin solución; que se ha discutido, pero que no se ha llegado a ninguna medida. Utiliza el conector <i>pero</i> para individualizar el asunto inconcluso.

72 O	y ya tiene tiempo eso ¿no?	La interrogadora recuerda que efectivamente, es un problema que viene de tiempo atrás.
73 P Mau	tiene tiempo desde que yo ((risas)) empecé a dar portugués de Portugal /   es cuando surgió esta discusión ...   que ha sido sana /   hay quien dice ...   sí quien dice no /   razones hay de los dos lados \   culturales /   personales /   eh académicas \   pero:: pues es una universidad ....   y creo que::   debería-debería tener su espacio para ...	El profesor con risas irónicas explica que las discusiones son a partir de que él comenzó a dar portugués europeo y advierte que hay argumentos en ambas partes. Con el conector <i>pero</i> y el marcador <i>pues</i> , defiende su manera de actuar, argumenta que una universidad debe haber cabida para todas las formas.
74 O	para eso es una universidad ...	La investigadora está de acuerdo con el argumento, pues, <i>para eso es una universidad</i> .
75 P Mau	el problema es /   pues si no hay una planeación ...   todavía de nuestros objetivos /   no tenemos un material ...	El observado retoma el problema de la ausencia de un plan de estudios actualizado, de falta de <i>objetivos</i> y de <i>material</i> .
76 O	no funciona ...   ((en voz baja))	La observadora conviene en que <i>no funciona</i> , en voz baja, como para sí misma.
77 P Mau	n-no ...   y menos con las variantes \   yo creo que es uno de los problemas /   la variante no tanto /   mi problema principal ...   es la falta de una coordinación \   en los eh::   los planes de ...	El profesor reitera el problema de <i>las variantes</i> , pero juzga más difícil el problema de la ausencia de un plan de estudios.

78 O	[de estudio ... ]	La entrevistadora termina la frase para agilizar el diálogo.
79 P Mau	[de la enseñanza ] de portugués \	El observado complementa la frase al mismo tiempo.
80 O	claro ...	La observadora conviene en lo dicho.
81 P Mau	no tenemos material /   no tenemos ni siquiera un esquema ...   de qué es lo que se va a dar \   ¿mhm?   cada profesor en enseña [lo que mejor le parece /   ]	El profesor vuelve a insistir en que no hay <i>material</i> , ni un esbozo de objetivos por lo que cada profesor hace lo que quiere.
82 O	[grave ¿eh?   ] grave \ sí sí ...	La interrogadora también estima <i>grave</i> el problema y así lo expresa.
83 P Mau	y el-el alumno lo resiente /   y cuando llega el alumno ... dice ... “es que yo no vi eso” \	El entrevistado dice que eso repercute en los estudiantes. Imita la voz de un supuesto alumno.
84 O	oye ...   pero ¿no había en principio un programa /   por semestre con los objetivos?	La interlocutora pregunta extrañada si no existían ya los objetivos.
85 P Mau	está-estaba en el <i>Curso Activo de Português</i> \   pero /   m:: se tendría que renovar \   ((tos leve)) tanto el programa /   bueno ...   un programa /   establecer un nuevo programa /   eh:: y sobre esa base /   crear un material \   que sea-que sea del departamento \	El profesor explica que había objetivos para el material anterior y utiliza el conector <i>pero</i> , para iniciar una crítica. Expresa que es necesario hacer un <i>nuevo programa</i> departamental y con el reformulador explicativo <i>bueno</i> , dice que partir de él, hay que crear un nuevo material

		didáctico.
86 O	sí \	La observadora afirma simplemente.
87 P Mau	acorde a las necesidades del departamento /   otro problema que yo tengo / es el material que estoy usando /   estoy usando un libro que se llama <i>Lusofonia</i> ...   un libro hecho en Portugal /   para extranjeros en Portugal ...   generalmente eso ...	El interrogado complementa que se debe realizar un programa de acuerdo a las condiciones del departamento. Puntualiza que está utilizando un libro concebido para <i>extranjeros que están en Portugal</i> .
88 O	es diferente la situación ...	La observadora agrega que son contextos distintos.
89 P Mau	es una situación diferente \   es:: muy situacional /   eh:: generalmente no está pensado para hispanohablantes /	El entrevistado concuerda en eso y añade que tampoco está pensado para estudiantes de habla hispana. El alargamiento de <i>es</i> y <i>eh</i> actúan para no expresar sus opiniones negativas tan directamente.
90 O	sino para gente que habla inglés   francés /   [italiano /   alemán \   ]	La observadora refrenda diciendo que es para hablantes de otras lenguas europeas.
91 P Mau	[de otras lenguas sí \   ] generalmente son alumnos / europeos \	El profesor coincide en que por lo regular son otros estudiantes provenientes de Europa.
92	ajá ... claro \	La interrogadora afirma para manifestar interés.

93 P Mau	porque están eh ... tomando ese curso /   y que además es muy situacional /   no es nuestra realidad \   para mí es un problema no tener material ...	El entrevistado estima que los contextos no se ajustan a la realidad de sus alumnos que son mexicanos y universitarios. Insiste en mencionar <i>problema</i> para reiterar su crítica ante la ausencia de <i>material</i> .
94 O	por supuesto sí ...	La observadora refuerza lo expresado.
95 P Mau	Carlos y yo compartimos ...   no sólo con Carlos /   con otros profesores /   comparto material ...	El interrogado comenta que él, otro profesor y luego agrega <i>otros profesores</i> comparten materiales didácticos.
96 O	mhm ...	La entrevistadora afirma y lo deja continuar.
97 P Mau	m:: y comparto exámenes /   pero ese es otro problema /   no-los exámenes del departamento /   no me parece que estén /   no me parece que estén de acuerdo a los-a lo que yo estoy haciendo ...	El profesor continua exponiendo que también colaboran juntos en los exámenes y esto de repente le recuerda que ese es otro problema departamental que no ha abordado. Dice que no están acordes a lo que él está enseñando.
98 O	eso es ...	La observadora reafirma lo dicho.
99 P Mau	en el salón de clase /   pero /   son problemas que yo puedo resolver /	El interrogado complementa la idea, no obstante, indica que eso lo puede resolver él mismo.

100 O	tú haces tus propios exámenes ...	La entrevistadora inquiriere si él mismo hace sus propias pruebas.
101 P Mau	((tos leve)) mi exámenes que comparto con otros compañeros /   y también ((carraspea)) las carencias que tiene <i>Lusofonia</i> ...   suplirlas con materiales   elaborados por mí \	El profesor afirma y añade que además los comparte con otros profesores del departamento. Finaliza diciendo que él elabora algunos materiales para ciertos cubrir huecos que tiene el libro portugués.
102 O	por supuesto /   claro ...	La observadora afirma y cierra la pregunta.

#### - Análisis enfocado de la sexta secuencia

Mauricio expresa que en sus clases generalmente le va bien y adjudica los problemas principalmente a factores externos. Expresa la creencia de que una clase efectiva requiere ante todo de un plan de trabajo y de objetivos definidos; aunque observa que en ocasiones a pesar del plan, la clase se puede desviar, pero que aún así resulta bien. El material didáctico lo considera importante, pero en segundo plano, *ya que no sabes cómo va a funcionar*. El profesor tiene la imagen de tener un plan de clase como seguir *un camino*.

Por otro lado, menciona problemas con los aparatos del laboratorio que califica como *problemas técnicos* y otros problemas ocasionados por la personalidad de los estudiantes, que denomina *problemas de tipo personal*, aunque después también aclara que él mismo puede ser la causa de dichos problemas Otra situación que alude, es la de problemas de alumnos que se sienten rechazados, que sienten enfermos o bien que tienen problemas emocionales, cuestiones que afectan la eficiencia en su aprendizaje. El profesor relata detalladamente dos problemas de tipo personal que han tenido algunos estudiantes, reconoce su poca habilidad para manejar ese tipo de problemas y recuerda cómo uno se resolvió favorablemente gracias a la intervención de otra alumna. Como

reflexión de esta anécdota concluye que *yo aprendí mucho*, de hecho, manifiesta aprender mucho de sus estudiantes, situación que ve positivamente. Por otro lado, cree que los alumnos son capaces de manejar y resolver muchos de sus problemas. Le preocupa la posibilidad de ser mal interpretado y por eso valora la solución en conjunto ya que alega, se trata de una *comunidad*.

Respecto de cuestiones didácticas, el profesor considera que el problema más grave es el no contar con un esquema de trabajo y alude a la situación que se ha enfrentado debido a esto. Por otro lado, considera el enfrentamiento entre las dos variantes dialectales que se enseñan en el centro como un factor muy negativo para el aprendizaje e integración de los alumnos. Critica a los profesores que se oponen a que los alumnos utilicen una u otra forma, *hay profesores que rechazan a los alumnos de la otra variante y los presionan para que adopten la variante que ellos quieren*, y lo califica negativamente, *no creo que sea una actitud académica*. Considera que es un problema que se tiene que resolver desde niveles más altos, *a nivel del departamento*.

Se escucha la opinión de los profesores que enseñan portugués de Brasil y se escucha la voz de los profesores de portugués europeo con quienes se han discutido las ventajas y desventajas de trabajar con dos variantes de una misma lengua, *es cuando surgió esta discusión que ha sido sana*, pero argumenta que hay cabida para las dos formas, *pues es una universidad*, refiriéndose al conocimiento integral que deben proporcionar las universidades.

Como principal problema expone la ausencia de un programa, la falta de una coordinación y la necesidad de *establecer un nuevo programa y sobre esa base crear un material que sea del departamento*. Se pueden percibir las quejas de los profesores y la crítica hacia el departamento de portugués, *no tenemos material, no tenemos ni siquiera un esquema* y afirma que eso afecta directamente a los estudiantes, pues *el alumno lo resiente*. Plantea una solución; hacer un nuevo programa y a partir de él crear materiales didácticos afines a la comunidad universitaria.

Como argumento para esta propuesta critica el material, *un libro hecho en Portugal, para extranjeros en Portugal*, porque *no está pensado para hispanohablantes* y eso *no es nuestra realidad*. Concluye que aparte de no tener un programa, *para mí es un*

*problema no tener material*, refiriéndose según la argumentación anterior. También habla de su manera de solucionar sus carencias, *con otros profesores comparto material y también, comparto exámenes*.

A partir de ahí Mauricio aborda otro problema que es, *los exámenes del departamento, no me parece que estén de acuerdo a lo que yo estoy haciendo*, aunque lo mira como un problema menor porque, *son problemas que yo puedo resolver*. Respecto del libro también afirma que *las carencias que tiene Lusofonia, suplirlas con materiales elaborados por mí*, manifestando así su disposición para nivelar las insuficiencias tanto en exámenes, como en los libros de texto.

Mauricio en esta secuencia utiliza el pronombre *yo* en 50 ocasiones. Para recalcar sus creencias, sobre todo con la frase *yo creo*. Por ejemplo, para afirmar su creencia de la efectividad de las clases bien planeadas, *yo creo que esas clases tienen un éxito*. Pero también hace apreciaciones respecto de sus alumnos y de lo que ha aprendido de ellos, habla del manejo de las variantes dialectales, expone sus complicaciones con los exámenes, recuerda sus experiencias como aprendiente, relata actividades en el aula, etc.

El pronombre *tú* lo emplea en siete ocasiones, sobre todo con sentido de *yo, a veces no nada más tú resuelves los problemas*; y el pronombre *ellos* lo utiliza en 28 ocasiones, la mayoría de las veces para referirse a los alumnos; a lo que ha aprendido de ellos, a lo que hacen en el aula y de sus responsabilidades hacia ellos. Abre de manera natural con *pues* en diversas intervenciones para iniciar explicaciones.

Se coloca en el grupo de profesores con muchas modalidades; se incluye en el grupo de profesores en general, *o incluso por parte tuya si como profesor*; en el grupo de profesores de universidad, *no tenemos material*; también se ubica en un grupo de profesores en México, *no es nuestra realidad*; como profesor de portugués europeo, *desde que yo empecé a dar portugués de Portugal*; se ubica en el grupo de profesores para castellanohablantes, *no está pensado para hispanohablantes*; y finalmente se incluye en un mismo grupo con sus alumnos, *algo que no supimos bien cómo manejar*.



En este segmento resalta la utilización de una gran cantidad de frases negativas por ejemplo, *no sabes* donde el uso la segunda persona del singular tiene el sentido de primera persona, y varias veces dice *no supe qué hacer*, para declarar su inhabilidad para resolver problemas de tipo personal, acompañado de una declaración emotiva, *me sentí muy mal*, etc. También se detectan relatos sintomáticos del malestar que causa la rivalidad entre profesores de una y otra variante dialectal y sobre todo crítica a la organización del departamento.

El punto clave de esta secuencia es, a nivel departamental, la ausencia de un programa que conlleva la carencia de material didáctico adecuado y de exámenes pertinentes que considera necesarios para que la enseñanza sea eficaz. La palabra más utilizada en este segmento es *problemas*, y a partir de ella hace una categorización de situaciones que afectan el aprendizaje. Sin embargo, en toda circunstancia negativa ofrece una solución; contribuye con sus compañeros de portugués europeo y ha reunido una serie de materiales adecuados para su clase. Otro punto clave de esta secuencia, pero a nivel personal es tener *el objetivo claro* y disponer de un *plan de clase*, aunque sea *elemental*, lo que hace que la enseñanza sea más *dirigida* y por tanto, más efectiva.

### g) Séptima secuencia

Mauricio responde a una serie de preguntas donde en sus respuestas habla directamente de los elementos que considera indispensables para que la enseñanza y por tanto el aprendizaje del portugués sean efectivos.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	103-145 Segmento 7	
103 O	oye /   ¿y ha cambiado tu manera de enseñar?   ¿con el tiempo?	La investigadora aborda la siguiente pregunta respecto a su manera de dar clase a través del tiempo.
104 P Mau	claro que sí ...	El profesor confirma que sí ha cambiado su forma de enseñar.

105 O	¿en qué sentido?	La observadora le pregunta que cómo ha cambiado.
106 P Mau	es una buena pregunta ...	El profesor hace una pausa, no se sabe qué responder y dice que <i>es una buena pregunta</i> .
107 O	((risas))	La interlocutora se ríe de la reacción tan sincera.
108 P Mau	como te comentaba /   aprendes de los alumnos ...   los alumnos también te van marcando:: /   ciertos parámetros \ mira a mí una cosa /   que me pareció muy importante en mi forma de enseñar ...    yo aprendí portugués aquí ...	El entrevistado revela que sus alumnos lo han hecho cambiar, que ellos marcan la pauta. También cuenta que él aprendió <i>aquí</i> dando a entender es en la misma institución.
109 O	sí \	La observadora afirma simplemente.
110 P Mau	con la visión que existía aquí hace muchos años ...	El profesor continúa diciendo que con el método de <i>muchos años</i> atrás.
111 O	¿en el Cele?	La entrevistadora inquiriere entonces si la palabra <i>aquí</i> se refiere al mismo centro de lenguas.
112 P Mau	en el Cele \	El observado confirma repitiendo el nombre del centro.

113 O	eso es ...	La interrogadora reafirma.
114 P Mau	había una visión /   había un enfoque muy:: eh /   ¿comunicativo?	Confirma haciendo algunas pausas, que él estudió con el enfoque comunicativo.
115 O	ajá ...	La observadora afirma y lo deja continuar.
116 P Mau	a veces dejando de lado de ciertos factores /   pero cuando yo fui a Portugal ...   y veo cómo /    los europeos ...   aprenden portugués ...	El profesor habla del método comunicativo dice que en ocasiones no enseña ciertos factores y opina que en Portugal la lengua se estudia de manera distinta.
117 O	ajá ...	La entrevistadora afirma para demostrar su atención.
118 P Mau	vi que no era lo que estábamos haciendo aquí \	El observado lo compara dice que no es como se está estudiado en la universidad.
119 O	desde luego que no \	La interrogadora concuerda en que no es igual.
120 P Mau	aquí era:: /   aquí el objetivo ERA comunicarse /   pero un hispanohablante no NECESITA /   hablar portugués ...   no necesita tomar un curso para comunicarse con un ...   lusohablante \	Entonces el profesor se refiere al objetivo del enfoque que era la comunicación. Comenzando con el conector <i>pero</i> , opone que un hablante de español puede comunicarse con un lusohablante sin tomar ningún tipo instrucción.

		Enfatiza las palabras <i>era</i> para demostrar su desacuerdo y <i>necesita</i> para señalar la importancia de los requerimientos.
121 O	eso es ...   es demasiado cercano ...	La observadora indaga si es por la proximidad entre lenguas.
122 P Mau	hace falta sólo un poco de buena voluntad para comunicarse \    he /   visto las discusiones / de unos colegas ...   y llegué a la conclusión ...   no es mía /   e-ellos-ellos lo comentan ...   que estamos aquí para enseñar portugués   a nivel universitario ...	El profesor manifiesta su opinión de que con un poco de empeño se puede lograr comunicación entre las dos lenguas. Expresa su intención de enseñar portugués a nivel más elevado y apoya su punto de vista en opiniones de otros profesores. Las pausas, reparaciones y titubeos son para encontrar palabras y argumentar su opinión.
123 O	por su-pues-to ...	La entrevistadora subraya marcando las sílabas para enfatizar.
124 P Mau	no es-no es un portugués de turistas /	El profesor diferencia entre el portugués para fines académicos, de la comunicación básica para turistas.
125 O	no \	La observadora sostiene.
126 P Mau	yo siento que fue lo que yo aprendí \   portugués de turistas /   mucha capoeira /   mucha:: mucha música /	El entrevistado afirma que él en su experiencia aprendió portugués para fines turísticos. Da como ejemplo la danza <i>capoeira</i> y la <i>música</i> .

127 O	((risas))	La interlocutora ríe reconociendo la situación.
128 P Mau	hablar de Río de Janeiro /   hablar de ...	El profesor añade como ejemplo conversar sobre <i>Río de Janeiro</i> .
129 O	((risas)) mucho <i>samba</i> / <i>tanga</i> / <i>e futebol</i> \ ((risas))	La observadora bromea con algunos clichés sobre Brasil.
130 P Mau	y <i>fado</i> también \	Y el entrevistado agrega la música tradicional portuguesa a esa categoría.
131 O	ajá ...	La interrogadora asiente.
132 P Mau	eh /   pero:: alguna ocasión /   alguien preguntó ah preguntó \   cuál era el objetivo /   n-no voy a decir nombres /   pero alguien preguntó \   y otro colega respondió /    eh que hacer que el alumno /   use un portugués en-en situaciones cotidianas \	El profesor titubeo e inicia con un conector <i>pero</i> para encuadrar una crítica. Narra que algunos no profesores están conscientes del problema y que al preguntarle a otro compañero sobre <i>el objetivo</i> de la enseñanza, éste precisó que se trataba de aprender portugués para situaciones de la vida diaria. Emplea el impersonal <i>alguien</i> y <i>colega</i> evitando así dar nombres.
133 O	mhm ...	La entrevistadora asiente para indicar atención.

134 P Mau	pero ¿qué es una situación cotidiana?   ¿ir al mercado?   ¿subirte al metro?   no lo es /   porque nuestros alumnos no hacen eso ...   una situación cotidiana respondió alguien /   es entregar trabajos /   reportes de lectura /	El observado de nuevo usa el conector <i>pero</i> para objetar. Pregunta si una <i>situación cotidiana</i> es hacer compras o tomar un transporte público y él mismo se responde que no. Narra que otra persona respondió que esas situaciones no cubren las necesidades de los estudiantes; porque éstos requieren de lecturas académicas y no de conversaciones de la vida diaria.
135 O	por ejemplo ...   eso es importantísimo \	La entrevistadora reconoce la importancia de esa situación.
136 P Mau	¡ESO! /   ESO /   creo que a mí eso /   esa conversación que vi /   en la cual yo no participé ...   entre colegas del departamento /   me hizo reflexionar \   realmente ...   ¿para qué estamos aquí?   no es para /   un portugués de turistas \   porque no es la situación /   cotidiana ...   la situación cotidiana es otra \   son alumnos universitarios /   que tienen que hacer lecturas /   tenemos muchos / alumnos de la facultad de filosofía y letras ...   que leen bibliografía en portugués \	El profesor repite <i>eso</i> enfatizando la palabra. Relata que fue la conversación entre otros compañeros lo que lo hizo recapacitar y preocuparse por las necesidades de los alumnos, que requieren de otro nivel de la lengua para su formación.
137 O	por supuesto \	La entrevistadora concuerda con él.
138 P	y a veces tienen que entregar reportes de esas lecturas ...	El profesor agrega que los alumnos incluso necesitan escribir trabajos

Mau		sobre esas lecturas en portugués.
139 O	sí sí sí ...	La observadora afirma convencida.
140 P Mau	y   por ahí /   siento que por ahí en los últimos años /   he dirigido mi:: /   o ha sido mi tendencia \	El profesor explica que la concientización de eso es lo que en los últimos tiempos, lo ha orientado su trabajo en el aula.
141 O	eso es \	La interlocutora asiente.
142 P Mau	orientado más hacia el portugués universitario /   yo no puedo dar /   muchos elementos de cultura /   porque no es mi cultura ...   eh:: /   pero lo poco que puedo hacer también lo doy /	El profesor valora el portugués académico para los propósitos de los estudiantes. Se siente incapaz de ofrecer mucha ayuda en el aspecto cultural, pero dice que lo poco que puede dar lo da.
143 O	claro claro /   es muy importante ¿no?	La entrevistadora confirma.
144 P Mau	((tos leve)) creo que lo más importante /   no podré / para mí lo más importante es no perder ese objetivo /   estamos aquí ... mhm ... para enseñar portugués a nivel universitario \	El profesor tose un poco nervioso y reitera que no se debe perder de vista el nivel que los alumnos requieren. Reitera la frase <i>creo que lo más importante</i> para marcar su preocupación por el beneficio de los estudiantes.
145 O	por supuesto ...	La observadora asiente y cierra la pregunta.

--	--	--

### - Análisis enfocado de la séptima secuencia

El entrevistado explica que ha variado su manera de enseñar gracias a que sus alumnos lo han hecho cambiar, pues que ellos marcan *parámetros*, por decir que ellos le dan la medida en la enseñanza. Agrega el introductor de relato *mira* y narra que él aprendió *aquí* dando a entender en la misma universidad y eso conlleva varias situaciones que explica a continuación, que son el haber aprendido bajo enfoque comunicativo, que antes era la tendencia del momento y lo compara con sus estudios en Lisboa. Argumenta que mientras que en México el objetivo era *comunicarse*, en Portugal el propósito era aprender la lengua.

Objeta que debido a la cercanía entre lenguas, un castellanohablante no *necesita* y enfatiza la frase, *estudiar para comunicarse* con un hablante de portugués, disolviendo la frontera entre ambas lenguas con *un poco de buena voluntad*. El profesor expresa su visión de que el portugués que requieren sus estudiantes es *universitario* y no para *turistas*. Recuerda y critica el portugués que él estudió y lo califica desdeñosamente como para *turistas*, que da a entender como insuficiente para los propósitos de la institución. Expone la danza-lucha brasileña y la música como ejemplo de cosas poco útiles aprendidas en los cursos. En su tono se advierte una crítica a esa situación y argumenta, como punto clave de esta parte, que por tratarse de una institución de enseñanza superior, los estudiantes requieren de portugués a un *nivel universitario*, queriendo decir con esto, más formal y académico y repara que no es el único profesor que piensa así, pues *ellos lo comentan*, para referirse a otros profesores.

Se escuchan las voces de una facción dentro del departamento que dice que el objetivo es hablar y comunicarse en portugués, *hacer que el alumno use un portugués en situaciones cotidianas*. Mientras que por otro lado, se escucha la voz de la otra facción que dice que hay dar a los alumnos lo que necesitan, *estamos aquí para enseñar portugués a nivel universitario*. Cuestiona la utilidad de representar situaciones de la vida diaria en el aula y reivindica su posición de enseñar portugués formal para cubrir los requerimientos académicos de los estudiantes, justificando una vez más su posición que es fruto de la reflexión y de las discusiones entre compañeros profesores. Avala su



certidumbre sobre cuáles son las necesidades de los estudiantes que al mismo tiempo marcan también la finalidad de su enseñanza. Explica que esa es su *tendencia*, la lengua que considera más útil y por tanto para más eficaz para la comunidad en que trabaja.

Los temas culturales<sup>99</sup> los considera en un segundo plano, alegando que no los puede dar *porque no es mi cultura*. Claramente diferencia su competencia lingüística, de su competencia cultural; sin embargo, en sus clases en varias ocasiones hace uso de su conocimiento de la cultura portuguesa para explicar algunos elementos. El profesor está muy consciente de su posición y de sus representaciones del mundo y se ubica entre los profesores mexicanos de portugués para castellanohablantes universitarios. Mira el dar portugués formal como una versión alternativa y una reivindicación de las necesidades de los estudiantes y desplaza los objetivos primeros hacia una nueva visión que cree que es más ventajosa. El punto crítico de esta secuencia es que un hablante de castellano, *no necesita tomar un curso para comunicarse con un lusohablante*; por lo que el nivel de lengua meta que en su opinión se debe enseñar, para que sea útil para los fines de estudio de los estudiantes, es un portugués *universitario*, más académico.

#### **h) Octava secuencia**

Mauricio responde a una serie de preguntas donde en sus respuestas habla directamente de los elementos que considera indispensables para que la enseñanza y por tanto el aprendizaje del portugués sean efectivos.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	146-191 Segmento 8	
146 O	¿y qué importancia le das a cada una de las habilidades?   ¿en tu clase?	La entrevistadora hace la siguiente pregunta que se refiere a la utilización de las <i>habilidades</i> en el aula.
147	¿te refieres a las cuatro habilidades?	El profesor pregunta para esclarecer

<sup>99</sup> El profesor claramente desvincula la competencia lingüística de la competencia cultural, ésta última es un tema también bastante difuso puesto que no existen estándares de lo que sería construcción del conocimientos cultural en clase (Jeannot, 2004: 326).

P Mau		si son <i>las cuatro habilidades</i> tradicionales.
148 O	sí \   yo sé que por ahí hay hasta cinco o seis ((risas)) pero estamos hablando de [las cuatro básicas ...   ]	La observadora dice que hay quien afirma que hay <i>cinco o seis</i> , pero que ella se refiere a las <i>cuatro destrezas básicas</i> .
149 P Mau	[de las cuatro básicas ...]    eh:: /   pues mira a veces los ejercicios que elaboras /   o que tienes en tu material /   marcan más una actividad ...   pero que no las puedes separar ...	El profesor repite la última frase y dice que las actividades generalmente ponen énfasis en alguna destreza; no obstante, en realidad todas están ligadas.
150 O	eso es ...	La entrevistadora asiente.
151 P Mau	las ...   finalmente /   las habilidades se van entrelazando \	El observado dice se van uniendo entre sí.
152 O	mhm \	La entrevistadora asiente.
153 P Mau	hoy por ejemplo /   el grupo de cuarto /   les pedí como tarea ...   que trajeran como tarea /   un texto escrito \   una producción escrita ...   después de corregirlo /   lo leyeron \	El profesor comienza a explicar cómo se mezclan las destrezas con el ejemplo de un trabajo <i>escrito</i> que pidió de tarea, como lo revisó y <i>lo leyeron</i> .
154 O	sí sí ...	La observadora asiente.

155 P Mau	después de leerlo /   la próxima clase / pienso discutir lo que escribieron ...   es una cosa muy simple / nada más que se puede hacer /   un fin de semana en la ciudad de México como turistas ...   además está basado en una lectura /   que se hizo de un texto eh:: ...   portugués \	El entrevistado continúa exponiendo como se articulan las diferentes habilidades en un ejercicio. Primero escriben un texto en casa, luego lo leen en clase y por último se discute. Especifica que se trata de un texto sobre qué hacer un fin de semana en México y que está basado en otro texto en portugués.
156 O	ajá ...	La interlocutora asiente para mostrar atención.
157 P Mau	porque les es totalmente ajeno / porque es un fin de semana en Lisboa \	El profesor cree que la actividad original del texto no se adecua a sus alumnos porque es <i>en Lisboa</i> .
158 O	((risas))	La entrevistadora ríe reconociendo la situación.
159 P Mau	entonces / vas-vas ligando /   vas ligando las diferentes habilidades /   a veces sin darte cuenta ...	El observado recurre al conector <i>entonces</i> para llegar a un resultado. Cree que las <i>habilidades</i> se van vinculando de manera natural.
160 O	es mas incidental ¿digamos?	La interrogadora pregunta si es de manera espontánea.
161 P Mau	sí \   yo creo que sí \   en los primero niveles sí es bastante explícito / separar esto es una lectura ...   producción oral ...   cómo te llamas ...   preséntate ...   en los niveles avanzados / creo que se van mezclando ...   y	El profesor opina que en los niveles básicos es mejor separar las habilidades en los ejercicios y que en los más avanzados es más conveniente hacer actividades

	de pronto no puedes tener una sin la otra \	integrales, que de hecho, ya no se pueden separar.
162 O	eso es ...	La observadora asiente.
163 P Mau	siento que separar una actividad /   perdón   separar una habilidad ...   resulta a veces artificial \	El profesor recalca que no es posible separar las habilidades en el aula, pues sería <i>artificial</i> .
164 O	sí / es cierto \	La entrevistadora confirma la idea.
165 P Mau	¿ves? porque la lectura te lleva a producción oral /   te lleva a hacer preguntas ...	El observado repite que un ejercicio de lectura lo lleva a diversas actividades.
166 O	mhm ...	La interlocutora asiente.
167 P Mau	y a veces /   no le damos importancia a la escritura /   pero:: ...   a la producción escrita /   creo que se le debería [dar más importancia ...   ]	El profesor expresa su creencia de que se le da poco énfasis a la lengua escrita, con el conector <i>pero</i> apunala su interés y opina que es necesario darle más peso.
168 O	[más importancia ...   ]	La entrevistadora demuestra su atención terminando con él la frase.
169 O	y bueno ((¿qué crees? )) ¿qué crees tú que sea más eficaz para aprender portugués?	La interrogadora con el iniciador <i>bueno</i> , plantea la siguiente pregunta sobre la eficacia en el aprendizaje.

170 P Mau	((tos))	El profesor tose nervioso.
171 O	finalmente \	La entrevistadora insiste.
172 P Mau	venir a clases \	El interrogado afirma con convencimiento que lo mejor es asistir a clase.
173 O	definitivamente \	La observadora inquiere si eso es decisivo.
174 P Mau	definitivamente /   porque /   los alumnos   no tienen contacto con la lengua   fuera del salón de clase \	El profesor confirma que es determinante porque los estudiantes no tienen ninguna otra relación con la lengua <i>fuera</i> del aula.
175 O	eso es cierto ...	La entrevistadora concuerda con él.
176 P Mau	hay alumnos que tienen la creencia /   porque tú sabes que manejamos mucho las creencias ...   no sólo los profesores ...	El interrogado hace una observación sobre las <i>creencias</i> de los alumnos; está consciente de ellas tanto de estudiantes como de profesores.
177 O	claro ...	La observadora afirma.
178 P Mau	que pueden venir de vez en cuando \	El profesor señala que los alumnos creen que pueden asistir esporádicamente a clase.

179 O	((risas)) porque es fácil ¿no?	La entrevistadora ríe y lo atribuye a la facilidad. Al final emplea un apéndice comprobativo <i>¿no?</i> con la intención de que el profesor continúe la idea.
180 P Mau	creen que es fácil /   vienen de vez en cuando /   y sienten ...    que si faltan una semana no pierden mucho \	Y efectivamente el profesor responde hablando de los supuestos de los estudiantes, afirma que creen que como es una lengua <i>fácil</i> pueden faltar hasta una semana sin problemas.
181 O	y faltan ...	La interlocutora complementa la idea.
182 P Mau	en una-una ocasión una colega / eh    le dio permiso a una alumna de faltar una semana ...   quince días / quince días \   cuando la alumna regresó /   le preguntó a un alumno ...   a un colega de ella /   ¿vieron algo en estos quince días?	El profesor continúa por esa línea y narra la experiencia que le contó una compañera sobre una alumna que faltó varios días y que al volver pensaba que no se había perdido de nada importante y llegó a preguntar si habían visto <i>algo</i> .
183 O	((risas)) ¡cómo que ALGO! ...	La entrevistadora ríe de la historia y dice la frase admirativa, <i>cómo que algo</i> , subrayando la última palabra.
184 P Mau	la profesora /   a la profesora le hizo reflexionar esto porque dice /   los alumnos creen que no sé /   que pueden pasar días /   sin ver nada \    eh:: y luego yo creo que::	El profesor explica que este hecho hizo pensar a su compañera acerca de las creencias de los alumnos, que suponen que pueden pasar mucho

	venir a clase \	tiempo sin asistir a clase.
185 O	venir a clase \	La observadora repite la frase con la que el profesor expresa en resumen lo que considera más eficaz para aprender portugués.
186 P Mau	venir a clase es lo más importante para aprender portugués \   a veces /   puede ser que el profesor no sea muy bueno para gramática /   o no sea muy bueno en cuestiones culturales /   pero el hecho de estar en clase ...   en una situación ...    m:: podría considerar en una situación de inmersión \   porque / creas una situación natural dentro del salón de clase cuando hablas con los alumnos /	El profesor recalca su creencia de que lo más valioso para aprender la lengua extranjera es asistir a clase, incluso si el profesor no sea muy bueno y da varios argumentos para ello. Utiliza el conector <i>pero</i> para justificar su manera de actuar, considera que estar en el aula es una <i>situación de inmersión</i> y en un contexto <i>natural</i> .
187 O	eso es \	La observadora ratifica para manifestar interés.
188 P Mau	entre ellos mismos / en los niveles avanzados \   YA se comunican en portugués ...   en el salón de clase \   y /   fuera del salón de clase que tienen ...   bueno ... tienen la RTP / hay ...	El entrevistado observa que en los grupos avanzados los estudiantes se comunican en la lengua meta. Subraya la palabra <i>ya</i> para realzar que se requieren conocimientos para ello. Explica que hay pocas oportunidades de contactar con el portugués fuera del aula. Con el reformulador <i>bueno</i> , pone como ejemplo la RTP, Radio y Televisión Portuguesa.

189 O	pero ...   es que ni siquiera ¿eh? los que tienen cable /	La entrevistadora observa que no es del todo cierto, pues se requiere de televisión por <i>cable</i> .
190 P Mau	ya no / ya no \   hay un:: canal que se llama Oti /   que da un noticiero de RTP ...   y otro de-de /   Globo pero / no-no todos lo ven /   y además si lo ven no-no pueden sacar la suficiente / suficiente información ...   como estar en el salón de clases \	El profesor recuerda que ya no está en la televisión por cable; pero que aún existe otro canal portugués OTI y el de Brasil TV Globo y que incluso si lo ven no pueden obtener <i>suficiente información</i> .
191 O	eso es ...	La entrevistadora concuerda.

#### - Análisis enfocado de la octava secuencia

Al escuchar la pregunta, el profesor titubea y al fin comienza con el iniciador de relato *mira* a hablar de la necesidad de entrelazar las cuatro destrezas principales y para explicarlo recuerda una experiencia reciente donde relata una secuencia de trabajo: escribir un texto basado en una lectura, corregirlo, leerlo y discutirlo en clase; que es una manera de vincular de manera natural las cuatro habilidades en un mismo trabajo.

El profesor cree que en los primeros semestres es más efectivo separar cada una de las habilidades, y en estilo directo ejemplifica: *cómo te llamas, preséntate*. Mientras que en los más avanzados es más efectivo hacer actividades integrales. Su tono demuestra que se siente convencido de sus observaciones y que ve el aprendizaje como un avance progresivo. Argumenta que separar las habilidades resulta *artificial* e insiste en que las actividades lo llevan espontáneamente a utilizar diversas habilidades en un mismo ejercicio, aunque observa que a la lengua escrita no se le da *importancia* suficiente.

Pero lo más eficaz para aprender portugués según él explica, es simplemente asistir a clase. Argumenta que es porque la clase es el único contacto que el alumno tiene con la lengua meta. Mauricio habla de los supuestos de los alumnos, que confían que por la



cercanía entre lenguas no es necesario ir a clases, *creen que es fácil*. Rememora con desagrado la experiencia que tuvo otra profesora con un grupo, donde una alumna después de faltar mucho tiempo llegó a preguntar si *¿vieron algo en estos quince días?* como ejemplo de esta situación que le molesta. Cuenta como esto hizo recapacitar a otra profesora acerca del repertorio de supuestos de los alumnos y cierra esa intervención reiterando varias veces su creencia de que, *venir a clase es lo más importante para aprender portugués*, poniendo el espacio y el tiempo del aula como el centro del aprendizaje y como una exigencia. Expresa su firme creencia en el cumplimiento de la rutina de la clase, incluso cuando el profesor *no sea muy bueno*, para algún tema y separa dos ámbitos: gramatical y cultural. Tiene una imagen particular de la clase y la califica como *situación de inmersión*, argumentando que es un espacio a su modo de ver, *natural*. Habla de las pocas oportunidades que los alumnos tienen de usar la lengua meta y da algunos ejemplos de canales televisivos y la dificultad que implica acceder a ellos.

Mauricio emplea en una ocasión verbos en segunda persona del plural y así se incluye en diversos grupos. Como educador, *manejamos mucho las creencias*, como profesor de lenguas, *no le damos importancia a la escritura*; mientras que el pronombre personal ellos lo emplea para referirse de manera general a los alumnos y lo que hacen, *entre ellos mismos*. Se oyen las voces de los alumnos cuando el profesor narra situaciones en el aula, *cuando la alumna regresó le preguntó*, y se pueden percibir las voces de otros profesores que han contado experiencias y que el profesor Mauricio narra, *a la profesora le hizo reflexionar esto porque dice*. El punto clave de esta secuencia es la necesidad de practicar las cuatro habilidades de manera natural y la importancia de asistir a clase como la forma más efectiva para aprender una lengua extranjera con la cual se tiene poco, o ningún contacto fuera del aula.

### **i) Novena secuencia**

En esta parte de la entrevista, Mauricio habla de forma general y particular de lo que le gusta y lo que no le gusta en materia de enseñanza, de clases y en su interacción con los estudiantes. Habla de lo que agrada a los estudiantes y de sus manera de vincular los gustos tanto de él como profesor y de sus alumnos a la enseñanza-aprendizaje. Pero el

tema que más trata son los problemas de distinta índole que enfrenta y cómo los resuelve a través de la negociación.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	192-329 Segmento 9	
192 O	y ¿qué parte de la enseñanza es la que tú más disfrutas?	Como no hay más comentarios, la investigadora aborda la siguiente pregunta respecto lo que más le agrada en la enseñanza.
193 P Mau	a qué te refieres con-con ¿qué parte?	El profesor extrañado pregunta a qué se refiere e inquiriere un poco más.
194 O	es esa tu elección ...    ¿qué es lo que más disfrutas en la enseñanza?	Pero la observadora se abstiene de dar ejemplos, le dice que él elija y repite la pregunta.
195 P Mau	y-es que /   para mí la enseñanza es un conjunto ...   no ...   yo no la separaría /	El profesor considera la enseñanza como un conjunto que no se puede dividir en partes.
196 O	ajá \	La observadora aprueba para demostrar interés.
197 P Mau	((tos)) eh /   la convivencia con los alumnos en el salón de clase /	El entrevistado carraspea un poco indeciso y al fin se decanta por la <i>convivencia</i> con los estudiantes en el aula.
198 O	por ejemplo es muy importante /	La entrevistadora coincide en la importancia de compartir en el aula.

199 P Mau	es-es muy importante /   pero a veces /   también fuera del salón de clase \   a veces los alumnos conviven   contigo fuera del salón de clase ...   y eso también puede ser importante ...   eh / e-no importante sino disfrutarles digamos \	El profesor utiliza el conector <i>pero</i> para abordar otra idea; explica que la convivencia <i>fuera</i> del aula también es significativa.
200 O	sí sí \	La entrevistadora confirma.
201 P Mau	eh::   hay cosas que no me gustan / como elaborar material ((voz más baja)) ...   ((risas))	El profesor admite que hay cosas que no le gustan como <i>elaborar material</i> ; y para ello usa voz más baja como para darle confidencialidad.
202 O	((risas))   ¿no te gusta elaborar material?	La observadora ríe y hace la interrogación más en un tono de sorpresa que de pregunta.
203 P Mau	((risas)) no mucho ...	El entrevistado también ríe y admite en tono bajo, reservado que efectivamente es algo que no le agrada, donde a frase <i>no mucho</i> funciona como atenuante
204 O	bueno \   eso es parte de tu-de tu personalidad desde [luego ...   ]	La observadora tras un marcador conclusivo <i>bueno</i> , está de acuerdo que los gustos varían de un profesor a otro. Se le escucha un tono de perplejidad.
205	[sí sí   ] eh:: me gusta cuando ya lo elaboré \	El profesor explica que le gusta

P Mau	el proceso no ...	cuando ya está hecho, pero que el desarrollo no le agrada y lo expresa en un tono de culpa.
206 O	((risas))	La entrevistadora se ríe sinceramente.
207 P Mau	((después cuando ya lo veo digo / )) sí sí soy capaz de hacerlo /	El interrogado continúa explicando cómo es el proceso y especifica que sí es <i>capaz</i> de realizarlo.
208 O	<i>qué chatice!</i> ((risas))	La observadora divertida usa una expresión coloquial en portugués que significa <i>qué fastidio</i> .
209 P Mau	pero elaborar material /   pegar monitos /   recortar estampas en la computadora /   se me hace aburrido \    eh::   tampoco elaborar programas / ni esas cosas me gustan \   m::   pero la convivencia con los alumnos me parece [una de las cosas ]	El entrevistado ilustra la elaboración en tono un poco cómico con la expresión <i>pegar monitos</i> y <i>recortar estampas</i> . Declara que le aburre, al igual que <i>elaborar programas</i> , que lo que le agrada es el contacto con los estudiantes.
210 O	[es muy divertida la verdad \ ]	La observadora está de acuerdo en que convivir con los estudiantes es entretenido.
211 P Mau	es que aprendes mucho de ellos ...	Pero el profesor lo considera más que divertido, útil como experiencia.
212 O	desde luego \	La entrevistadora coincide.

213 P Mau	aprendes mucho de los alumnos \   eh vas aprendiendo cosas /   ehm::   ((lo interrumpe el ruido de un coche)) incluso ellos a veces te ayudan /   ellos mismos te ayudan ...   [a dirigir tu clase]	El profesor valora las cosas que ha aprendido de sus estudiantes. Dice que ellos lo guían y lo ayudan en el aula.
214 O	[claro /   ellos te van ] marcando la pauta desde luego ...	Al mismo tiempo la observadora coincide con la idea.
215 P Mau	otra cosa que a mí NO ME GUSTA /   no es lo que me preguntaste ...   pero que no me gusta es el enorme desperdicio de papel \	El entrevistado agrega con énfasis que hay otra cosa que no le agrada; y aunque reconoce que no era la pregunta, habla del derroche de material.
216 O	¡ah! sí sí ...	La observadora recuerda esa circunstancia y reconoce que así es.
217 P Mau	a final de semestre tienes   un cerro de exámenes /   y no sabes qué hacer con él-con ellos ...   las copias que te van quedando \   y todo eso /   es ((risas)) una de las cosas feas \	El profesor narra que al fin del curso tiene una gran cantidad de papeles que se desperdician. Lo expresa como una cosa fea y la risa que intercala es irónica.
218 O	feas sí ...	La entrevistadora repite la frase para enfatizar su acuerdo.
219 P Mau	sí \   la-el enorme desperdicio de papel que a veces se produce aquí \	La observadora repite la observación y cierra la pregunta.
220	oye ¿y qué parte les gusta más a tus	La entrevistadora aborda la siguiente

O	alumnos? tú me dijiste que tú disfrutas la convivencia con los alumnos \   ¿y ellos?   ¿lo has observado?	pregunta que es sobre lo que agrada a los estudiantes.
221 P Mau	es-es muy variado /   sí es muy variado \   es   de lo más variado \   hay alumnos /   que les encanta venir y oír música ...   lo piden ...    incluso presionan /   queremos música /   queremos video /	El profesor no puede decidir y dice que es diverso; que a veces piden música, o vídeos, etcétera. Repite la palabra <i>variado</i> para expresar que no hay una cosa en particular.
222 O	¡queremos ROCK! ((risas))	La observadora utiliza bromeando el grito de guerra de un conocido grupo de rock mexicano y se ríe.
223 P Mau	queremos rock /   o queremos <i>fado</i> /   o queremos <i>samba</i> ...    eh::: la música portuguesa y muchos que piden música portuguesa /   hay otros que::   es que [hay] de todo /   a algunos les gusta mucho la gramática ...   otros ODIAN gramática ...	El profesor retoma la frase y agrega la música tradicional portuguesa y la música brasileña de carnaval; contrapone <i>es que</i> reparando al tiempo que confronta que otros quieren <i>gramática</i> , para ejemplificar los diversos gustos de los estudiantes. Narra que a otros no les agrada la <i>gramática</i> y lo enfatiza con la palabra <i>odian</i> .
224 O	es difícil [decir ... ]	La interlocutora conviene en que es <i>difícil</i> señalar.
225 P Mau	[a-algunos ] les encanta la literatura /   otros no les gusta leer \	El entrevistado sigue dando ejemplos de lo que los alumnos quieren hacer; unos quieren <i>literatura</i> y a otros no les agrada <i>leer</i> .

226 O	eso es ...	La interrogadora asiente.
227 P Mau	y encontrar un punto medio:: /   no es /   bueno ...   hay algunos que les gusta trabajar solos \	El profesor agrega que hay que encontrar un equilibrio y tras el marcador explicativo <i>bueno</i> , agrega que algunos les gusta <i>trabajar</i> individualmente.
228 O	entonces es la [individualidad ... ]	La entrevistadora observa que depende de la personalidad.
229 P Mau	[cuando ] les pido que hagan un ejercicio en pares /   hay algunos que es imposible ...   simplemente se aíslan ...   y yo no los presiono /   porque sé que es su estilo \    ehm::    eh recuerdo el-el comentario de una profesora /   una colega que decía que tiene una alumna que no hablaba \   no hablaba y no hablaba /   era imposible hacerla hablar ... 	El observado comenta que hay alumnos que se niegan a trabajar en equipo. Con el conector <i>porque</i> lo atribuye simplemente a que es <i>su estilo</i> . Narra la experiencia de una compañera que tenía una alumna que se negaba a hablar. Para enfatizar el hecho repite varias veces la frase, <i>no hablaba</i> .
230 O	sí ...	La observadora asiente para indicar atención.
231 P Mau	en una ocasión menciona /   la profesora mencionó /   las estrellas ...	El interrogado continúa la narración diciendo que en una oportunidad la profesora propuso un tema sobre <i>las estrellas</i> .
232 O	sí \	La entrevistadora asiente.

233 P Mau	iban a hablar de las estrellas /   y la alumna no paró de hablar ...   porque era un tema que le fascinaba /	El profesor continúa su narración diciendo que la alumna en esa ocasión habló mucho. Con el conector <i>porque</i> lo atribuye a que era un tema que le interesaba: las estrellas.
234 O	era su tema ...	La interlocutora que <i>era su tema</i> , para dar pie a que continúe.
235 P Mau	entonces /   creo eh:: que para que /   los alumnos estén a gusto ...   hay ta-también que tratar temas que a ellos les gusten \	El profesor maneja el marcador de progresión <i>entonces</i> , para alcanzar una resolución en su relato. Opina que para que los estudiantes <i>estén a gusto</i> , hay que trabajar con temas que a ellos les agraden.
236 O	que a ellos les interesen \	La entrevistadora remacha que son los temas que les interesan.
237 P Mau	no solamente tus intereses ...	El observado señala que no sólo cuentan los <i>intereses</i> del profesor.
238 O	ah no ... por supuesto \	La interrogadora concuerda y cierra la pregunta.
239 O	oye /   y en clase /   ¿en qué situación te encuentras más cómodo?	La investigadora aborda la siguiente pregunta, que es acerca del momento de la clase en que se siente más a gusto.



240 P Mau	en ...   ¿a qué tipo de situaciones?	El profesor se queda pensativo y al fin pregunta el tipo de situaciones a que se refiere la pregunta.
241 O	en general /   dentro de tu salón de clases /   ¿te gusta más cuando tú estas hablando?   ¿o te gusta más cuando ellos hablan?   ¿cuándo están cantando /   cuando están inventando un-un juego de roles?   ¿en qué situación tú te encuentras más a gusto?   ¿dirigiendo la clase tal vez? ¿dirigiéndolos a ellos?	La observadora responde que es en general y le da varios ejemplos de situaciones de clase; por ejemplo, cuando conversan, o cantan, o juegan y repite la pregunta. Agrega si le agrada cuando él dirige la clase.
242 P Mau	a veces me gusta dirigir la clase ...   pero llega un momento en el que siento que no::   que le doy mucho peso a eso \   sinceramente siento que /	El profesor declara que le complace dirigir la clase; pero que reflexiona y reconoce que le da mucha importancia a eso.
243 O	ajá ..	La entrevistadora asiente y lo deja continuar.
244 P Mau	yo cargo el peso mucho hacia mi persona ...   como centro de la clase \	El profesor observa que en sus clases, él es el foco de atención.
245 O	eso es ...	La observadora asiente simplemente.
246 P Mau	eh::   cuando siento que es excesivo /   es difícil estando tu eh detrás del escritorio /   verlo \   o-o lo ves /   pero con otra perspectiva ...	El interrogado expresa que es demasiado, pero que es complicado darse cuenta de ello. Usa el conector <i>pero</i> para dar contrapeso a su afirmación, de que se mira con <i>otra perspectiva</i> .

247 O	con otra perspectiva \	La observadora repite la última frase dando pie a que continúe.
248 P Mau	pero también me gusta cuando hacen equipos \   y cuando trabajan ...	El entrevistado dice que le también le agrada cuando los estudiantes trabajan entre ellos en grupos.
249 O	y trabajan en [conjunto entre ellos ... ]	La investigadora termina una repitiendo que cuando trabajan en equipos.
250 P Mau	[trabajan] en conjunto entre ellos ...	Y el profesor de acuerdo repite la oración.
251 O	eso es ...	La interlocutora concuerda.
252 P Mau	también cuando realizan investigación y presentan trabajos / que es súper interesante /    cuando los equipos /   presentan   después de varias semanas ...   de trabajo ...   al-el resultado de sus investigaciones \   o de sus exposiciones ...	El interrogado comienza con el marcador de progresión <i>también</i> , para complementar lo que le agrada; que es cuando los estudiantes investigan por su cuenta y posteriormente presentan los trabajos, que lo califica de forma preeminente como <i>súper interesante</i> .
253 O	¿y has tenido cosas bonitas de resultados?	La entrevistadora inquiera si ha obtenido resultados positivos.
254	súper interesantes también ...  de lo más	El profesor expresa su agrado con

P Mau	variado /   porque aparecen sus intereses /   su personalidad /   qué les gusta /   qué no les gusta /   eh:: y a lo que se dedican \   lo que están estudiando lo enfocan muchas veces a la exposición que presentan \	entusiasmo repitiendo <i>súper interesantes</i> . Justifica que a través de los trabajos ha apreciado las diferencias personales y las inclinaciones de los estudiantes.
255 O	muy bien ...	La observadora asiente y lo deja continuar.
256 P Mau	y por / suelo pedir yo /   que las exposiciones /   sean   lo más libre posibles ...   mientras no aburran a los demás /	El entrevistado explica que el único requisito para las presentaciones, es que <i>no aburran</i> a sus compañeros.
257 O	lo que ellos quieran \	La investigadora inquiera si es lo que los alumnos prefieran.
258 P Mau	yo no-no nunca fuerzo una exposición \	El profesor simplemente dice que no se impone.
259 O	perfecto ...	La entrevistadora coincide.
260 P Mau	decir tú vas a exponer sobre tal tema /   sobre la independencia de Brasil /   o sobre:: los descubrimientos portugueses ...   [no \   ]	El interrogado da varios ejemplos de trabajos, pero afirma que no los obliga. Emplea el conector <i>o</i> para distribuir sus ejemplos.
261 O	[no \   ]	La interrogadora niega al mismo tiempo.
262 P	porque puede ser que no sea el tema   que a ellos les interese ...	El profesor indica que no los obliga porque los temas pueden no

Mau		interesarles.
263 O	desde luego mhm ...	La interrogadora asiente.
264 P Mau	y yo creo que es una de las situaciones que más me gusta / cuando exponen /    eh:: después de una investigación ...   que hicieron con gusto \	El entrevistado expresa que una de las cosas que más aprecia es escuchar una exposición de algo que se realizó con agrado.
265 O	eso es ...	La observadora expresa su acuerdo.
266 O	oye /   y:: ¿cuándo encuentras que las cosas van bien?   en el salón de clase ...   ¿cómo lo sabes?	La entrevistadora aborda la siguiente pregunta si reconoce cuando el grupo va bien.
267 P Mau	en la cara de ellos \	El profesor responde que lo sabe por sus <i>caras</i> .
268 O	en su cara / simplemente ...	La interrogadora inquiriere si es sólo eso.
269 P Mau	en la cara de ellos \   no sólo en la cara /   en su actitud ...   cuando las cosas van mal ...   los alumnos no llegan \	Y el observado recalca que lo ve en su rostro; pero también en su actitud. Expresa que cuando las cosas no están bien no asisten a clase.
270 O	eso es ...	La interrogadora asiente.

271 P Mau	y entonces faltan mucho ...   y cuando las cosas van bien /   para mí es una forma de medir el-el interés en el grupo \   y que las cosas están bien ...   ellos llegan / y te hacen preguntas \   también ...	El profesor usa el conector <i>entonces</i> como marcador de progresión de relato y llegar a un resultado; que hay ausentismo cuando la clase no va bien. Emplea la expresión <i>para mí</i> para exponer su opinión. Comenta que cuando va bien, los alumnos van a clase y muestran buena disposición.
272 O	también ...   [claro \   ]	La observadora repite la última frase y concuerda.
273 P Mau	[participan \ ] porque si tú les exiges más allá de lo que:: pueden hacer /   o no quieren hacer /   no lo hacen \	El interrogado explica que el interés se demuestra con su participación, pero usa la expresión <i>más allá</i> para explicar que no puede exigir demasiado o forzarlos a hacer algo que les desagrada.
274 O	simple y sencillamente no lo hacen ...	La investigadora conviene que de ser así, no lo llevan a cabo.
275 P Mau	entonces ahí notas que las cosas van mal /   y ... o presionas más /   ((voces de alumnos en el aula)) o presionas menos \   para que las cosas puedan fluir ...	El profesor emplea el conector continuador <i>entonces</i> , para alcanzar la conclusión de que <i>las cosas van mal</i> y el conector <i>o</i> para ordenar sus opciones que son, presionar más o menos, para equilibrar el trabajo.
276 O	claro ...	La observadora concuerda.

277 P Mau	puedan desarrollarse \	El entrevistado cierra la pregunta exponiendo hipotéticamente que así <i>puedan desarrollarse</i> .
278 O	bueno /   la siguiente pregunta es en ese sentido ...  ¿dónde ves que están las dificultades? o ¿cómo sabes que hay dificultades?	La observadora tras el marcador de apertura <i>bueno</i> , plantea la siguiente pregunta sobre si sabe reconocer cuando hay problemas.
279 P Mau	((tos))	El profesor tose un poco nervioso.
280 O	ya me lo respondiste ...	La entrevistadora reconoce que ese aspecto estuvo implícito en la pregunta anterior.
281 P Mau	además hay otra cosa / que para mí es muy importante ...   y que suelo hacer \   eh a lo largo del curso /   hago una pausa ...   para negociar con ellos ...	Pero el profesor con el conector <i>además</i> , añade que le gusta establecer medidas en conjunto con los alumnos.
282 O	ah muy bien ...	La investigadora expresa su acuerdo.
283 P Mau	pregunto que ¿cómo vamos?   ¿vamos bien?   ¿vamos rápido?    ¿va-vamos muy lento?    y siempre hay opiniones diferentes ...   para algunos alumnos vamos rápido /   mientras que para otros vamos lento \   y ehm::	El observado indica que pregunta a los estudiantes si están de acuerdo en la velocidad del programa, pues opina que unos alumnos son más lentos que otros.
284 O	¿y cómo puedes negociar?	La entrevistadora inquiriere cómo puede pactar eso.

285 P Mau	sí negocias \ bueno \   ¿les parece que lo-lo que yo puse   como-como cuota de asistencia?   porque están faltando mucho /   ¿es muy alto?   si-si lo respetamos / voy a reprobar a varios \	El profesor pone el ejemplo de cómo pacta con ellos el porcentaje de asistencia. Tras el reformulador <i>bueno</i> , lo explica en primera persona como si estuvieran allí, preguntando en estilo directo si les parece bien lo establecido.
286 O	mhm ...  sí sí \	La interlocutora asiente.
287 P Mau	eh::   una cosa que a mí por ejemplo / no me gusta ...   es que suenen los celulares en clase ...	El interrogado piensa un momento y continúa con otro ejemplo de cosas que le molestan y con la frase <i>es que</i> cita los teléfonos móviles en clase.
288 O	ah sí ...   [es muy molesto \ ]	La observadora concuerda en un tono de fastidio, recordando las interrupciones en clase.
289 P Mau	[entonces y ] hay alumnos que no lo entienden \   y /   negocié con ellos / ((risas))   la forma de que no sonaran los celulares /   cada que suena un celular ...  incluyéndome a mí ...	El entrevistado utiliza el marcador de progresión <i>entonces</i> , para relatar su decisión. Explica que aunque algunos no comprendan sus razones, trata de evitar el sonido de los móviles, incluso del suyo propio.
290 O	((risas))	La interlocutora ríe.
291 P	se paga un peso de multa \	El profesor continúa relatando que impone una infracción.

Mau		
292 O	((risas)) es muy barato eso ...   ((risas))	La observadora ríe y dice que es una cantidad excesivamente baja.
293 P Mau	sí / y   el semestre pasado se juntó:: algo ...   compramos un pastel \   y este semestre lo mismo con los tres grupos \   porque /   si tu les dices /   apaguen-apaguen sus celu-sus celulares /   no lo hacen ...	El entrevistado explica que es suficiente, pues muchos no hacen caso y se llega a juntar lo suficiente para comprar un pastel. Emplea el conector <i>porque</i> , para introducir su razón de que <i>no lo hacen</i> .
294 O	no te hacen caso ... ((risas))	La interrogadora concuerda en que hacen caso omiso de la prohibición y ríe.
295 P Mau	y la forma de exhibirlos /   pagando un peso /   creo que es más efectiva ...	El observado expresa que más que la cantidad pagada, es más el verse sancionados lo que funciona.
296 O	bien \	La interlocutora asiente.
297 P Mau	y ellos-ellos pusieron pusieron la:: la tarifa de un peso \	El entrevistado agrega un poco titubeante, que además es la cantidad que los alumnos sugirieron.
298 O	ah mira ...	La interrogadora se admira.
299 P Mau	yo lo negocié con ellos ...	El profesor insiste en que lo trató con ellos.



300 O	ellos-ellos decidieron ...   me parece perfecto \\	La observadora está de acuerdo en que los alumnos decidan ese tipo de situaciones.
301 P Mau	y también pagan multas cuando:: /   llegan tarde ...   y yo-y yo les di fotocopias para:: /   para trabajar \\   si llegan tarde y todavía tengo fotocopias / [pagan ] ...	El entrevistado habla de otra sanción cuando llegan retrasados. Explica que si llegan tarde, tienen que pagar sus fotocopias.
302 O	[pagan ...   ]	La entrevistadora repite la última palabra para mostrar atención.
303 P Mau	y la cantidad que se paga es   también está decidida por ellos /	El interrogado reitera que es el convenio con los alumnos.
304 O	bien bien bien ...	La observadora concuerda repitiendo varias veces <i>bien</i> .
305 P Mau	entonces lo que te comentaba es que /   hago /   PAUSAS a lo largo del semestre /   para negociar \\   vayan bien o no las cosas /   para preguntarles cómo se sienten /   si estamos yéndonos mucho al libro /   si::   si estamos yéndonos mucho a la gramática /   en fin \\	El profesor usa el conector <i>entonces</i> para continuar su relato y la frase reparadora <i>es que</i> funciona como preámbulo para repetir que se detiene para pactar con los alumnos y determinar el rumbo y ritmo de las clases independientemente de que vayan bien o mal. Enfatiza la palabra <i>pausas</i> , para marcar su perspectiva, repite sus preguntas y cierra con el marcador <i>en fin</i> .
306	eso es ...	La interrogadora asiente.

O		
307 P Mau	y ellos a veces piden más tolerancia /   por ejemplo con los retardos /   cosas de ese tipo ...	El profesor dice que accede cuando los alumnos piden más tolerancia, <i>por ejemplo con los retardos</i> .
308 O	eso es \	La observadora asiente y cierra la pregunta.
309 O	y bueno ...   finalmente:: ¿qué-qué es lo que te parece más difícil de solucionar?	La investigadora tras la frase de conclusión y <i>bueno finalmente</i> , hace la siguiente pregunta sobre lo que es <i>más difícil</i> de resolver.
310 P Mau	¿mhm en el salón de clase?	El profesor hace una pausa para pensar, antes de preguntar si es en el aula.
311 O	en el salón de clase siempre ...	La observadora confirma diciendo es sobre cosas que suceden en el aula.
312 P Mau	¿en el salón de clase?    eh:: /   a veces las actitudes de algunos alumnos ...	El interrogado repite la pregunta para hacer tiempo y al fin responde que son los problemas de <i>actitudes</i> .
313 O	eso es ...	La entrevistadora asiente dudosa, porque no sabe a qué se refiere.
314 P Mau	que no están de acuerdo en la forma en que se dan clases /   porque tienen   vienen de otros grupos y están acostumbrados a otro sistema /   u otra cosa que me parece difícil	El profesor continúa explicando que son estudiantes que no concuerdan con su manera de enseñar. Usa el conector <i>porque</i> para atribuirlo a

	de solucionar ...   es el arranque de la clase ...   para mí es muy importante empezar puntuales ...	que no están habituados a su manera de trabajar. También opina que es importante que la clase inicie a su hora.
315 O	[es cierto ...   ]	La observadora concuerda.
316 P Mau	[y no siempre ] se puede \   van llegando de forma escalonada /   y a veces no sé cómo solucionarlo ...   porque /   tú preparas tu ejercicio por etapas /   con la lectura / responder eh algunas preguntas ...   ehm en fin \   y el alumno que llega /   ¿cómo lo integras?	El interrogado considera un problema la impuntualidad. Narra que los estudiantes van llegando poco a poco y que eso altera su plan de clase porque después es difícil integrarlos. Esto último lo pregunta en estilo directo.
317 O	es bien difícil ...	La entrevistadora coincide en que es una dificultad.
318 P Mau	yo creo que es de las cosas que más trabajo me cuestan a mí ...	El profesor estima que para él es una de las situaciones más difíciles de resolver.
319 O	eso es ...	La interlocutora asiente.
320 P Mau	eh /   la otra opción es empezar tarde /   pero me parece una falta de respeto ...	El interrogado dice que la otra posibilidad es iniciar más tarde; el conector <i>pero</i> lo emplea para introducir oposición, pues lo considera una <i>falta de respeto</i> .
321	no /   [no ...   ]	La investigadora concuerda

O		negando.
322 P Mau	[para los ] que llegan temprano ...	Y el profesor añade que no es equitativo para los puntuales.
323 O	porque hay gente que llega temprano ...   tienes razón \	La observadora argumenta que hay alumnos que sí llegan a tiempo.
324 P Mau	yo creo que /   otra cosa que me parece difícil y es un poco parecido ...   es cuando /   hay alumnos que van-que quieren ir más aprisa /   y hay alumnos que no-no llevan /   no son capaces de seguir tu ritmo /   conseguir un equilibrio también ...	El profesor utiliza la frase inicial <i>yo creo que</i> para enfatizar su opinión. Repara en otra situación problemática, que es cuando algunos alumnos aprenden más rápidamente que otros por lo que considera importante lograr un <i>equilibrio</i> .
325 O	es bien difícil ...	La observadora conviene en que es muy <i>difícil</i>
326 P Mau	hay quien [atender ]	El interrogado continúa un poco embrollado diciendo que hay que <i>atender</i> .
327 O	[es cierto ... ]	La entrevistadora concuerda al mismo tiempo.
328 P Mau	a los alumnos atrasados /   hay quien prefiere atender a los alumnos que van más adelantados /   he oído opiniones de los dos lados ...   y de pronto decidir qué hacer con el grupo / hacia dónde llevarlo /   si-si aflojas el paso /   o si vas más rápido /   es otra de las	El observado continúa explicando que depende del profesor interesarse en los estudiantes aventajados o en los rezagados. Maneja el conector <i>o</i> para deslindar elecciones.

	cuestiones \	
329 O	bien difícil ...   es cierto \	La interrogadora afianza.

### - Análisis enfocado de la novena secuencia

A la pregunta sobre qué parte disfruta más de la enseñanza, el profesor explica que a su modo de ver enseñanza es un *todo*, que no se puede dividir. La concibe como un total, no como suma de partes. Por otro lado, habla de la idea de compartir espacio y tiempo con los estudiantes como su experiencia más positiva en la enseñanza. Se considera más un participante que un espectador dentro del grupo y expresa su gusto por las vivencias con los alumnos tanto dentro, como fuera del aula.

Mientras que el caso opuesto, es la elaboración de materiales didácticos, aunque se siente *capaz de hacerlo*, lo califica de *aburrido* y lo describe gráfica, pero despectivamente como *pegar monitos*. Pero lo atribuye simplemente a cuestiones de gustos personales. Hay una reparación paradójica sobre el tema del material, *me gusta cuando ya lo elaboré, el proceso no*. Sin embargo, valora mucho socializar con los alumnos y lo argumenta de nuevo con la reflexión de que *aprendes mucho de ellos* y que lo ayudan a encauzar su clase. Otro punto aparte, que no tiene que ver con la enseñanza pero que enfáticamente señala que no le agrada, es el desperdicio de papel que se hace en la universidad. Compara la gran cantidad de papel desaprovechado con un monte, *a final de semestre tienes un cerro de exámenes*.

Respecto de lo que agrada a los alumnos afirma que *es muy variado* y cita diversos ejemplos de música, vídeo y afirma que otros quieren gramática o literatura por citar casos opuestos. Se oyen las voces de los alumnos cuando el profesor narra situaciones en el aula, *lo piden, incluso presionan: queremos música, queremos video*. Para mediar esta situación propone *encontrar un punto medio*, para agradar a todos. Expresa que no obliga a los alumnos a trabajar de determinada manera si no lo desean, *yo no los presiono*.

Se pueden percibir las voces de otros profesores que han contado experiencias y el profesor Mauricio retoma en su narración una anécdota, *una colega que decía que tiene una alumna que no hablaba*, para ilustrar cómo una actividad sobre un tema que interesaba a una estudiante le hizo cambiar completamente de actitud, *y la alumna no paró de hablar*. Argumenta que se debió a que simplemente era un tópico del que sabía y que le agradaba. Y concluye que para un alumno aprenda, *también que tratar temas que a ellos les gusten*. Describe los gustos de los estudiantes como una oportunidad para redescubrir maneras de enseñanza.

Aunque Mauricio considera importante negociar las actividades con los estudiantes, admite que centra la clase en él mismo, *yo cargo el peso mucho hacia mi persona*. El profesor reflexiona y acepta que es demasiado; no obstante, cree que es difícil percibirlo desde el *escritorio*, no se refiere a distancia física, sino a su posición de profesor. Así mismo, considera que es efectivo el trabajo en equipos porque realizan investigaciones que pueden ser interesantes y que así logra saber más de sus gustos, estudios e inclinaciones, ya que los deja elegir los temas, *yo no nunca fuerzo una exposición*, a condición de que *no aburran a los demás*. Emplea varias veces el pronombre personal *yo* para dar fuerza a sus opiniones. El profesor valora mucho que los alumnos disfruten de sus trabajos y emplea la expresión *que más me gusta*, con beneplácito al recordarlos. Ve la indagación como una forma efectiva de aprender. Rescata todas las posibilidades de investigación y valora el entretenimiento como elementos efectivos para el aprendizaje.

El profesor reconoce la eficacia de su clase a través de signos; como la expresión de satisfacción en el rostro de sus alumnos, *en su actitud*, en los índices de asistencia y en el interés que se manifiesta cuando *te hacen preguntas*. Opina que si se pide a los estudiantes cosas para las cuales no tienen herramientas o *no quieren hacer*, la clase no funciona. Explica que evalúa la situación y así media el trabajo y la presión con los estudiantes. En este aspecto considera relevante hacer *una pausa* para valorar el trabajo y *negociar* con los estudiantes las cargas de trabajo. Narra en estilo directo que pregunta *¿vamos bien? ¿vamos rápido?* con el propósito de equilibrar la velocidad y la cantidad de estudio y esté acorde a las diferentes habilidades de sus estudiantes. Como le parece relevante la asistencia a clase y marca una cuota o porcentaje de asistencia mínimo para poder aprobar, dice negociar si observa que hay varios alumnos con muchas faltas. En

suma, nos habla de un ejercicio de flexibilidad y acuerdo entre los participantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mauricio se refiere a otros problemas no académicos que le incomodan, como por ejemplo, que suenen los teléfonos móviles durante la clase. Como la mayoría de profesores, considera las distracciones desfavorables para el aprendizaje. Dice que hay alumnos *que no lo entienden*, por decir que no hacen caso, pero además se incluye en este caso, e instituyó el pago de una pequeña cantidad económica para quienes no sigan la regla pactada entre el grupo y él. Justifica la sanción como la forma *más efectiva* de controlar ciertos aspectos en el aula ya que reitera que muchos estudiantes *no lo hacen*. Considera la multa como una manera de *exhibirlos*, o sea, de ejercer presión. Añade otros casos en los cuales deben pagar la multa, como cuando llegan tarde. Repite su disposición para concertar con los alumnos, cuestión que considera vital para el buen funcionamiento de la clase. Impone reglas, pero pactadas democráticamente, y que además son susceptibles de cambio. Todo esto demuestra lo que expresó, que considera sumamente importante la disciplina en la clase.

Otro problema que menciona el profesor, tal vez el más difícil de solucionar, son *las actitudes*, significando la disposición de algunos estudiantes. Esto lo atribuye a que vienen de otros grupos donde el profesor trabajaba con *otro sistema*, es decir a otras formas de estudio. También concede una importancia vital al hecho de llegar a tiempo a clase. Argumenta que si no lo hacen, es difícil después integrarlos a la actividad y eso altera la dinámica y el plan de clase. Expresa impotencia ante estas situaciones e intenta resolverlas. Da la alternativa de comenzar más tarde, pero la desecha argumentando que sería *una falta de respeto* para los puntuales, se le presenta como un dilema, pues quiere ser justo con los alumnos que llegan a tiempo. También aborda el problema de los distintos ritmos de aprendizaje<sup>100</sup> que tienen los estudiantes, cree que es difícil hacerlos concordar. Estima conveniente lograr a un equilibrio entre ellos y comenta algunas formas de solucionar este conflicto. Dice que ha oído diversas opiniones sobre *si aflojas*

---

<sup>100</sup> Existen muchos estudios dedicados a las habilidades cognitivas implicadas en el aprendizaje y hay infinidad de procedimientos de medición y pruebas. Pero no hay un consenso sobre cuáles son las aptitudes que un estudiante requiere para la adquisición de una segunda lengua, ni hay una fórmula que los profesores puedan aplicar para que sus alumnos aprendan más eficientemente (Robinson, 2005: 46-47). Sin embargo, en los estudios cualitativos como este, los profesores por su experiencia en el aula hablan de flexibilidad en la enseñanza para dar tiempo y espacio a los diferentes ritmos y formas de aprendizaje.

*el paso o si vas más rápido*, equiparando el ritmo de la clase con el *paso* en una carrera. En esta parte emplea los verbos en segunda persona de singular *tú*, pero con sentido de *yo*.

El pronombre personal *ellos* lo usa constantemente para referirse de manera general a los alumnos, a lo que ha aprendido de ellos, a lo que hacen en el aula, a las negociaciones que llevan cabo y de sus responsabilidades. Mira el estudio como un marcha a través de un camino en el que se encuentran diversos obstáculos y distracciones, pero que al fin se pueden resolver. La solución que considera más viable, es la *negociación* que además es el elemento clave de esta parte. Aunque por momentos se coloca dentro del grupo, Mauricio se sitúa ante todo como cabeza del grupo, quien decide, quien marca ritmos y movimientos. Se da cuenta que le agrada estar al frente de la clase y hace una autocrítica. Se escucha principalmente su voz, pero también se oyen las voces de los alumnos cuando el profesor narra situaciones en el aula. El punto crítico de esta secuencia es *encontrar un punto medio* en las actividades, es decir, contar con una variedad de actividades que satisfagan, de ser posible, a todos los alumnos. Finalmente, sitúa la disciplina como trascendental para que el aprendizaje sea efectivo.

#### **j) Décima secuencia**

En esta parte se retoma el tema de la eficacia directamente. Es un segmento muy corto, ya que el profesor simplemente repite lo que había expresado antes.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	330-342 Segmento 10	
330 O	eh / bueno \   ¿qué se requiere para que la enseñanza del portugués sea EFICAZ?	La investigadora tras el iniciador <i>bueno</i> , plantea la siguiente pregunta acerca de lo que se necesita para que la enseñanza sea eficiente.
331 P	vuelvo a lo mismo /   venir a clase \	El profesor repite que lo más eficaz es asistir a clase.



Mau		
332 O	eso es \ ((risas))	La entrevistadora ríe del tono de impaciencia del profesor.
333 P Mau	por parte de los alumnos /   cumplir con ...    ((voces de alumnos)) tal vez sea un esquema muy cuadrado /   salón de clase /   profesor /   alumnos /   ((risas de alumnos a lo lejos)) llegar temprano ...   hacer la tarea /	El observado define que lo eficaz es el modelo tradicional de asistir a clase, el aula, el profesor, llegar a tiempo y hacer los deberes. Conceptúa su modelo quizás como muy <i>cuadrado</i> , por decir convencional.
334 O	¿disciplina?	La entrevistadora intenta sintetizar y pregunta si es <i>disciplina</i> .
335 P Mau	disciplina \	El profesor concuerda categórico en que se resume en el concepto <i>disciplina</i> .
336 O	eso es \	La observadora asiente.
337 P Mau	no-no parece que sea yo exigente / con la disciplina /   pero otra cosa /   muy importante también es por parte de la institución \	El interrogado rectifica explicando que él aparentemente no es severo con la disciplina. A continuación con el conector <i>pero</i> introduce otro elemento significativo, que es la responsabilidad de la universidad.
338 O	también ((en voz muy baja))	La entrevistadora asiente en voz baja.

339 P Mau	lo-lo que le corresponde / a la institución \   tener material /   tener eh:: material actualizado ...   y sobre todo un programa \	El entrevistado objeta diciendo que la obligación de la universidad es tener un <i>programa</i> trabajo y <i>material actualizado</i> adecuado.
340 O	eso es ...	La observadora asiente.
341 P Mau	y discutir en nuestro caso /   la cuestión de las variantes ...	El profesor insiste en hablar de las variantes dialectales como un problema, pero que se puede resolver dialogando.
342 O	claro \	La interlocutora asiente para mostrar interés y cerrar.

#### - Análisis enfocado de la décima secuencia

El profesor describe sus clases en términos de *tal vez sea esquema muy cuadrado*, por decir un sistema rígido y esto lo explica como un conjunto de elementos que son: *salón de clase, profesor, alumnos, llegar temprano, hacer la tarea*, que en suma conceptúa como *disciplina*. Representa un modelo estricto de enseñanza como algo geométrico para ilustrar que es riguroso, pero efectivo. Expresa su creencia de que es estricto, pero no demasiado, *no parece que sea yo exigente*. Aprovecha la oportunidad para criticar de nuevo a la institución por la falta de un programa de estudios y materiales adecuados, elementos que considera vitales para eficacia en la enseñanza-aprendizaje. Y por último, repite la necesidad de concordancia entre variantes dialectales del portugués y *discutir en nuestro caso, la cuestión de las variantes*. Es el relato sintomático de su malestar por la rivalidad entre hablantes. El posesivo en la frase, *nuestro caso* lo sitúa como profesor de una variante en conflicto, que es la de Portugal. En este segmento repite que, *venir a clase*, es el elemento clave para aprender y la *disciplina*, en la que incluye *llegar temprano, hacer la tarea, etc.*, como otra forma efectiva de aprender la lengua meta.

**k) Décimo primera secuencia**

El profesor habla de su manera de evaluar que es aplicando exámenes, además de sus observaciones en el aula del progreso de los estudiantes.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	343-374 Segmento 11	
343 O	¿y cómo evalúas?	La interrogadora hace la siguiente pregunta sobre su manera de valorar.
344 P Mau	con exámenes \	El entrevistado entiende por evaluar simplemente pruebas responde tajante que <i>con exámenes</i> .
345 O	¿nada más con exámenes?   ¿o haces evaluaciones:: todo el tiempo en tu salón?	La observadora inquiere si las pruebas son su único recurso o si evalúa también en el aula.
346 P Mau	todo no \   el semestre-el semestre se evalúa /   eh:: obviamente se da una calificación ...   que se obtiene en un examen-en un examen parcial /   y el examen final / pero incluso lo he negociado /	El profesor titubea, trata de poner en orden las ideas y ratifica diciendo que hay un examen semestral, pero que además hay un examen de medio semestre y que también lo ha <i>negociado</i> .
347 O	sí ...	La interlocutora afirma.
348 P Mau	el semestre pasado tuve un grupo de sexto que dijo ...   evaluamos conforme a lo que:: hicimos /   mejor evalúense ustedes \	El interrogado refiere otra experiencia, la de un grupo avanzado donde pactó que los alumnos se autoevaluaran.

349 O	ah ...	La observadora hace una expresión de admiración.
350 P Mau	hicieron-hicieron una autoevaluación \	El profesor explica titubeando que se evaluaron entre sí.
351 O	¿y qué ...?	La interrogadora comienza a preguntar con curiosidad el resultado de la experiencia.
352 P Mau	les pareció difícil para ellos \	El profesor interrumpe la pregunta y explica que fue <i>difícil</i> para los estudiantes.
353 O	debe ser ...   nunca lo han hecho /   no están acostumbrados \	La observadora considera que quizás fue difícil porque es algo nuevo para ellos.
354 P Mau	n-no /   ah pero fue a propuesta de ellos \   yo no lo haría con un grupo de primero ...	El entrevistado niega y utiliza el conector <i>pero</i> para objetar y alude excusándose que fue idea de los alumnos y que no lo practicaría con grupos principiantes.
355 O	no no ...	La interlocutora concuerda.
356 P Mau	pero con un grupo de sexto ...   ahí / o como propuesta de ellos ...   lo hicimos \   y tuvimos resultados interesantes \   se-se autoevaluaron ante el grupo /   y::	El profesor usa de nuevo el conector <i>pero</i> para argumentar sus acciones. Explica que fue a petición de los estudiantes y que obtuvieron <i>resultados interesantes</i> .

357 O	¿y el grupo los evaluó?	La entrevistadora inquiera si el grupo los valoró.
358 P Mau	y el grupo también evaluó \   evaluó a los que no estaban ...	El observado afirma y narra que incluso evaluaron a los ausentes.
359 O	¿y estuviste de acuerdo?	La observadora pregunta con curiosidad si el profesor estuvo conforme.
360 P Mau	yo estoy de acuerdo en:: general estuve de acuerdo ...   no falta el alumno que:: /   que se tira al piso \	El interrogado expresa su conformidad, pero las pausas apuntan a que no está muy convencido de la experiencia y que no estuvo muy de acuerdo. Señala con la imagen gráfica y cómica de <i>que se tira al piso</i> , que hubo alumnos a disgusto.
361 O	((risas))	La entrevistadora se ríe de la imagen de un estudiante haciendo berrinche.
362 P Mau	se siente malo /	El profesor expresa que causó malestar a algunos.
363 O	[[ (risas) ]]	La observadora sigue riéndose.
364 P	[y le dices no-no-no tampoco eres tan malo /   ]	Y el interrogado explica que les contesta que no son <i>tan</i> pésimos.

Mau		
365 O	((risas)) tampoco tampoco /	La entrevistadora sigue riendo y en tono conciliador dice <i>tampoco</i> , con el sentido de que no era para tanto.
366 P Mau	sí /   pero yo soy /   más tradicional para evaluar /   con un examen \   ahora tienes evaluaciones todo el tiempo /	El profesor retoma el tópico de las calificaciones. Se considera como convencional y usa el conector <i>pero</i> para justificar su manera de actuar. Explica que le agrada más la tradicional prueba, no obstante añade que también evalúa de manera permanente.
367 O	eso es ...   mhm ...	La observadora asiente.
368 P Mau	tu cla-tu clase es siempre una evaluación \   <i>ahorita</i> /   estoy viendo subjuntivo ...   con mis alumnos de tercero /   para saber subjuntivo para poder aprender subjuntivo / tienes que saber /   eh:: ...   indicativo \   presente de indicativo [porque ahí está la raíz ...   ]	El interrogado explica que cada clase es <i>siempre una evaluación</i> . Dice que un grupo intermedio está estudiando verbos subjuntivos, pero que para esto, antes tienen que saber verbos en <i>presente de indicativo</i> .
369 O	[XXX ]	El entrevistado asiente con una frase que no se alcanza a escuchar.
370 P Mau	y es una forma de evaluar también lo que se supone que ya saben ...   y al que no sabe ...	El profesor dice que ese trabajo diario es una forma de calificar. La frase <i>se supone</i> da a entender que todos los alumnos deberían saber gramática y deja en suspenso la

		frase y <i>al que no sabe</i> .
371 O	¿progresivamente?	La investigadora pregunta si es un trabajo progresivo.
372 P Mau	n-no sabe m... verbos subjuntivos porque tiene problemas /   en indicativo ...   pasa al pizarrón \   y es una forma de evaluar eso \	El profesor ignora la pregunta y continúa explicando que quien no sabe verbos subjuntivos, es porque no sabe indicativos; que los hace pasar a la pizarra y así evalúa.
373 O	¡claro claro!   por supuesto ...	La observadora concuerda con entusiasmo.
374 P Mau	((tos)) en el salón de clase /   perdón \	El entrevistado cierra la pregunta y comienza a toser.
	[pausa porque el profesor tiene un acceso de tos ] ((se escucha el clic de apagado))	Pausa.

#### - Análisis enfocado de la décimo primera secuencia

El profesor menciona los exámenes como su manera de evaluar. Se trata de los exámenes institucionales: el examen parcial, a la mitad del curso y el de fin de semestre. Recuerda el caso excepcional de un grupo avanzado, con el que concertó para que ellos mismos se evaluaran. Cree que es difícil, da a entender que fue una situación comprometida para los alumnos y advierte que no considera a los estudiantes principiantes competentes para autoevaluarse, *yo no lo haría con un grupo de primero*. El entrevistado alude que fue propuesta de un grupo avanzado y que la autoevaluación produjo *observaciones interesantes*, queriendo decir efectos positivos. Aunque el calificativo *interesantes* suena inconsistente. Asimismo, no manifiesta total

conformidad con los resultados, que expresa con la oración *en general estuve de acuerdo* donde *en general* significa, no totalmente que enfatiza con algunas pausas significativas lo que lo hace un punto crítico en su relato. Añade con la metáfora *no falta el alumno que se tira al piso*, que hubo estudiantes en desacuerdo con su nota. Observa que ese tipo de evaluación afectó a algunos, por lo que explica que los reconfortó, consciente de que este tipo de evaluaciones puede desconcertar a algunas personas.

Mauricio manifiesta preferencia por el examen tradicional, pero dice que también hace evaluaciones constantemente. Él tiene la idea de que cada clase es una evaluación, porque los temas de estudio van articulados y que si uno falla, los demás también. Considera que los temas gramaticales son vitales y lo argumenta con expresiones que ilustran por ejemplo, que para saber tiempos *subjuntivos*, antes tienen que aprender *presente de indicativo* a manera de cimientos. Mira la gramática como el eje de sus clases y los temas como una cadena de construcción donde cada parte enlaza y apoya a la siguiente. Todo esto para ilustrar su manera de evaluar en el aula, que es a través de las respuestas de sus alumnos frente a contenidos específicos. La frase *se supone* muestra sintomáticamente su inconformidad con profesores de semestres anteriores que no dan temas gramaticales y su malestar por la falta de interés de algunos alumnos.

Se califica como un profesor *tradicional* para evaluar, pero un punto relevante de este segmento es su disposición para negociar con sus alumnos, *pero fue a propuesta de ellos y como propuesta de ellos*, donde el pronombre personal *ellos* representa a sus estudiantes. También se escucha su voz, *tuve un grupo de sexto que dijo: evaluamos conforme a lo que hicimos*, en el que se incluye en un mismo grupo con los alumnos. El punto clave de este segmento la aplicación de un examen como la mejor medida de evaluación y también a través de sus propias observaciones.

### **1) Décimo segunda secuencia**

El profesor habla de cómo aprendió y de cómo ve actualmente sus clases, marcando un antes y un después en su desarrollo profesional.



	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	375-410 Segmento 12	
375 O	ok ...   volvemos a las preguntas ...   ¿la manera como tú enseñas tiene que ver con cómo aprendiste?	La entrevistadora aborda la siguiente pregunta que es si enseña como aprendió.
376 P Mau	sí / eh::    no es-no enseño como aprendí ...   pero /   la forma en que aprendí tiene mucho que ver ...   comentaba que para mí hay una persona /   que fue mi profesora de portugués ...   y en ocasiones yo ...   al principio \   me preguntaba cómo resolvería ella-esa profesora /   tal situación en el salón de clase \   ahora me atrevo a discordar en muchas cosas que ella piensa ...   pero:: ...   sigue siendo para mí básico \	El profesor titubea incierto y repara. Primero afirma que enseña de la manera como aprendió y luego recapacita y lo niega; aunque reconoce que sí está relacionado. Recuerda a una profesora a la cual admira y a quien en principio trató de imitar. Afirma que actualmente ya no está de acuerdo con ella, pero que continúa siendo un modelo para él.
377 O	claro ...	La observadora confirma.
378 P Mau	y cosas que yo /   ciertas técnicas ...   o ciertos enfoques /   con los cuales yo aprendí portugués /   n:: no lo repetiría \	El profesor admite que no volvería a aplicar ciertos modelos con los cuales él aprendió. El alargamiento de la palabra <i>no</i> funciona para enfatizarlo.
379 O	eso es ...   ¿cómo cuál?   ¿te recuerdas alguno?	La entrevistadora le inquiere cuáles serían esos modelos.
380 P Mau	((carraspea)) sí yo recuerdo:: /   bueno \   no recuerdo alguno ...   pero en general /   el pensar que el portugués es solamente hablar \	El interrogado carraspea un poco nervioso, titubea, tras el rectificador <i>bueno</i> , dice que no recuerda ningún

	hablar-hablar-hablar ...	caso concreto. Sin embargo, menciona no estar de acuerdo con el enfoque en la enseñanza que se dirige primordialmente a la comunicación oral.
381 O	ah claro ...	La interlocutora reafirma.
382 P Mau	sólo comunicación \   que era el enfoque de: 	El profesor se refiere al enfoque comunicativo.
383 O	era la época \	Pero la entrevistadora le interrumpe evocando que era lo que se usaba en <i>la época</i> .
384 P Mau	algunas clases que yo tuve /   eh:: no importa la calidad de tu comunicación ...   sino:: que te comuniques \	El observado refiere que no había calidad, por decir corrección; sino solamente proporcionaba capacidad de <i>comunicación</i> .
385 O	eso es ...	La entrevistadora reafirma.
386 P Mau	eh:: esas cosas no ...   para mí es muy importante la calidad de comunicación \	El profesor dice que valora la <i>calidad de comunicación</i> . La frase <i>para mí</i> expresa su convicción personal.
387 O	claro ...	La observadora asiente.

388 P Mau	no solamente [que digan cómo se (dice) ... ]	El interrogado reitera la idea, pero de manera dispersa.
389 O	[estoy de acuerdo contigo/   la calidad \   ] ((risas de alumnos))	Pero la entrevistadora lo interrumpe; concuerda con él, repite <i>la calidad</i> y al escuchar voces de alumnos cierra la pregunta.
390 O	¿podríamos decir que tus clases son?	La investigadora reinicia preguntando directamente cómo considera sus clases.
391 P Mau	¡divertidas!	El profesor convencido y sin darse tiempo para pensar dice con énfasis que son entretenidas.
392 O	((risas)) muy bien ...	La observadora se ríe de su seguridad y asiente. Hace una breve pausa tratando de decidir qué hacer.
393 O	¿qué es para ti enseñar portugués?	La entrevistadora, al no haber más comentarios, plantea la siguiente pregunta que es sobre su perspectiva de <i>enseñar</i> la lengua.
394 P Mau	divertidas y /   bueno \   también me:: tildan de /   muy gramatical ...	Pero el profesor reanuda respondiendo a la pregunta anterior y explica que sus clases son <i>divertidas</i> , aunque con el reformulador <i>bueno</i> , explica que hay personas que lo categorizan como <i>muy gramatical</i> .

395 O	bueno /   muy tu estilo ...	La observadora expresa que es su propio <i>estilo</i> .
396 P Mau	no es /   no debe ser fácil ... ((risas))	El observado supone que sus clases no deben ser fáciles y se ríe.
397 O	((risas))	La entrevistadora ríe también.
398 P Mau	con mi (maratón de) gramática /	El interrogado complementa calificando su clase de <i>maratón</i> de gramática.
399 O	((risas)) la gramática ¡también es divertida!	La observadora ríe y agrega que la gramática también puede ser entretenida.
400 O	oye /   ¿y qué es para ti enseñar portugués?	La investigadora vuelve a plantear la pregunta acerca de su visión de <i>enseñar portugués</i> .
401 P Mau	bueno primero pues es mi forma de vida ...    eh::   y es una vocación \	El profesor con el iniciador de relato <i>bueno</i> , comienza a enumerarlo primero como su modo de vida y con el marcador <i>pues</i> , agrega valorativamente que es su <i>vocación</i> .
402 O	claro ...	La observadora reafirma.
403	me parece que es una vocación ...   en una	El entrevistado insiste con la idea de

P Mau	ocasión ...   bueno \   hace mucho tiempo una alumna /   me co-men-tó ...   me la encontré   fuera de-de C.U. /   había sido mi alumna /   después fue alumna de otro profesor ...   y me dijo algo /   que yo no lo había notado \   me dice ... “es que tú-tú vives la lusofonía” \	que la enseñanza es una vocación. Tras el reformulador explicativo <i>bueno</i> , narra en tono de orgullo que una ex-alumna que se encontró le dijo que él <i>vivía la lusofonía</i> .
404 O	hola ...   ((saluda a alguien que está entrando en el aula))	La interrogadora saluda a un alumno que va llegando.
405 P Mau	hola ...   ((en voz baja)) y-y sí \   yo creo pues es una forma / ¿no? de::	El profesor saluda también, pierde el hilo de la conversación y no termina la idea que había comenzado.
406 O	sí sí ...	La observadora afirma para animarlo a continuar.
407 P Mau	una actitud incluso [la lusofonía / ]	Pero el entrevistado se limita a decir que lo considera la <i>lusofonía</i> como <i>una actitud</i> .
408 O	[es una forma de vida ...   ]	La entrevistadora repite la idea de que es su modo de vida.
409 P Mau	sí sí sí ...	El profesor simplemente lo reafirma.
410 O	claro ...	La interlocutora asiente y cierra la pregunta.

### - Análisis enfocado de la décimo segunda secuencia

El profesor expresa que no enseña con el mismo método con el cual aprendió y que no lo aprueba, sin embargo, observa que sí existe una relación. Hace un paréntesis en su respuesta para recordar a una antigua profesora con la cual aprendió y narra que al principio ella era el paradigma que trataba de seguir, *yo al principio me preguntaba cómo resolvería ella*; pero que ahora se atreve a *discordar* con ella; demostrando un antes y un ahora en su desarrollo como profesor, en su manera enseñar, si bien señala que su modelo sigue siendo trascendental para él.

Expresa desacuerdo y dice que no repetiría el enfoque con el cual aprendió que implicaba solamente práctica oral. Critica el enfoque comunicativo, justifica explicando que existía la comunicación, pero que no había *calidad*, por decir corrección, la cual valora más que la aptitud para comunicarse, opinión personal que subraya con la frase *para mí*. Considera ilusoria la idea de que el pensar *que el portugués es solamente hablar*, que al mismo tiempo es un relato sintomático de su desacuerdo con los profesores que aún utilizan el enfoque comunicativo. A pesar de su interés en la corrección ve sus clases como *divertidas*, aunque sabe que lo catalogan *de muy gramatical*, opinión que le agrada y le enorgullece. Supone que no debe ser *muy fácil*. Todo esto muestra conciencia y autoconocimiento, ante todo se mira a sí mismo como un profesor convencional y estricto, pero divertido.

Juzga su trabajo de profesor como primordial en su vida. Lo considera más que un trabajo, una *vocación* y una *actitud* ante la vida. Tiene la creencia de que vive inmerso en la *lusofonía*, o sea, el mundo de la lengua portuguesa, *yo creo pues es una forma de y cita en estilo directo algo que le dijeron, es que tú vives la lusofonía*. Con esto indica una parte de su visión del mundo, donde están por un lado los hablantes de portugués y por otro, hablantes de otras lenguas. En este fragmento emplea varias el reformulador *bueno*, para comenzar a exponer sus puntos de vista y abre con *pues* diversas explicaciones. En este segmento también se escuchan otras voces, como la de la antigua profesora y la de sus alumnos opinando sobre su manera de ser. Ante todo, se escucha la voz del profesor que expresa desaprobación hacia los antiguos programas de estudio con enfoque comunicativo que es el elemento clave de este segmento, *no importa la calidad de tu comunicación, sino que te comuniques y esas cosas no; para mí es muy*

*importante la calidad de comunicación*, y su manera de visualizar la gramática como lo más efectivo aprender la lengua.

### I) Décimo tercera secuencia

El profesor habla muy brevemente de su visión del aprendizaje de una lengua próxima.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	411-415 Segmento 13	
411 O	¿tú qué crees?   que la cercanía de la lengua /   ¿ayuda o dificulta:: la enseñanza y el aprendizaje?	La entrevistadora aborda la siguiente pregunta sobre si la proximidad entre lenguas es un obstáculo o una ayuda.
412 P Mau	¡ambas cosas!   ambas cosas \	El profesor juzga convencido que las dos <i>cosas</i> .
413 O	las dos cosas ...	La observadora repite la idea para dar pie a que continúe.
414 P Mau	ambas cosas ...   s-si tu partes de que el-desde el principio de que es fácil /   yo creo que consigues comunicación ...   pero jamás consigues que hablen portugués \   se quedan en un interlenguaje siempre ...	El entrevistado prosigue reiterando su observación. Opina que si se cree que es fácil, se podrá obtener <i>comunicación</i> , pero que nunca se hablará propiamente la lengua, quedándose en un estadio de interlengua.
415 O	eso es ...	La investigadora asiente y cierra la pregunta.

**- Análisis enfocado de la décimo tercera secuencia**

Supone que la cercanía entre lenguas puede ayudar o perjudicar dependiendo de cómo se tome la lengua meta. Expresa la creencia de que asumir que la semejanza significa facilidad, es un factor perjudicial. Al mismo tiempo presupone las creencias de algunos estudiantes, haciendo uso de nuevo del estereotipo que tiene de los alumnos de portugués. Opina que de esa manera lograrán comunicarse, pero que no podrán realmente hablar portugués, ya que se quedarán en la etapa de interlengua; situación que deja ver que considera sumamente negativa. Una de las creencias del profesor y punto crítico de esta parte es que la cercanía entre lenguas propicia rápida comunicación, *yo creo que consigues comunicación*; pero que la adquisición de la lengua meta requiere del estudio y práctica de las normas.

**m) Décimo cuarta secuencia**

En esta sección se responde a una serie de preguntas relacionadas con las expectativas a futuro del profesor en cuestiones profesionales en general y de sus clases en particular y finalmente se habla de su opinión acerca de la entrevista.

	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
	416-449 Segmento 14	
416 O	y:: ¿qué expectativas tienes sobre tu trabajo? 	La observadora plantea la siguiente pregunta que es sobre sus perspectivas laborales a futuro.
417 P Mau	bueno /   me gustaría   primero continuar dando clases aquí ...   me gustaría hacer una licenciatura en el área /	El profesor hace una pausa y tras el iniciador de relato bueno, manifiesta hipotéticamente que le agradaría seguir dando clases en la universidad y que le interesaría hacer una <i>licenciatura</i> y específica, <i>en el área</i> .



418	bien ...   bien pensado \	La entrevistadora considera que sería una buena decisión.
419 P Mau	en el área /   no sólo en el área de enseñanza:: /   me gustaría hacer una licenciatura en el ÁREA de-de portugués \	Pero el observado amplía diciendo que no solamente en enseñanza; sino que en portugués. Enfatiza la palabra área para poner de relieve la lengua portuguesa.
420 O	muy bien ...	La interrogadora certifica y al no haber más comentarios cierra la pregunta.
421 O	¿y qué cambiarías de tus clases?	La entrevistadora plantea la pregunta de si <i>cambiaría</i> algún aspecto de sus clases.
422 P Mau	creo que debería ser menos rígido con los alumnos /	El observado hace una pausa para pensar. Después dice que considera que debería ser menos severo con los estudiantes.
423 O	((risas))	La investigadora se ríe de la apreciación.
424 P Mau	a veces intenté que si yo /   si yo llego ((risas)) a las seis y media /   es porque /   bueno \   ah-es mi trabajo / y ellos ...   ellos a veces llegan:: /   media hora tarde y:: /   creo que soy-soy estricto con ellos \	El profesor explica que llega a las seis treinta de la mañana. Ríe con satisfacción y advierte que es así porque es su trabajo. Tras el reformulador bueno, explica que ellos llegan hasta treinta minutos retrasados y que en ese aspecto es rígido con ellos.

425 O	bien ...	La interlocutora asiente.
426 P Mau	sería una de las cosas que-que cambiaría \	El entrevistado confirma que en ese aspecto <i>cambiaría</i> .
427 O	¿y lo cambiarías?	La observadora un poco incrédula le pregunta si lo cambiaría.
428 P Mau	sí   sí lo cambiaría ...   sí lo cambiaría \   porque /   vivimos en una ciudad muy difícil /   y ellos tienen muchas actividades ...    y a veces yo quisiera arrancar a las siete en punto con mi clase /   pero no es posible ...	El profesor convencido lo reafirma y analiza brevemente la <i>difícil</i> situación para llegar temprano, pues vivimos en una ciudad muy difícil. Y que aunque le gustaría comenzar a tiempo, es imposible.
429 O	además tu horario no es fácil /   ¡SIETE de la mañana! ((risas))	La interrogadora conviene que es cierto, debido a su temprano <i>horario</i> . Enfatiza <i>siete</i> para exponer lo temprano de la hora.
430 P Mau	pero ta-pero para alguien que vive TAN lejos /   a veces hay unos que vienen del estado de México /   que hacen dos horas para llegar aquí ...	El observado utiliza el conector <i>pero</i> para iniciar la justificación de los alumnos. Cuenta que algunos estudiantes viven muy lejos y tardan hasta dos horas en llegar a la universidad.
431 O	cla-ro ...	La entrevistadora asiente.

432 P Mau	no es fácil ...   yo hago /   cuarenta minutos \	El profesor cuenta que él mismo demora <i>cuarenta minutos</i> en llegar.
433 O	y te va bien ¿eh?	La observadora considera que dado el lugar donde vive, no está mal.
434 P Mau	sí me va bien \   creo que es una de las cosas que cambiaría /   otra de las cosas que   que me gustaría cambiar ...   o participar en el cambio ...   es eh::   que no fueran tan improvisadas nuestras clases \   y que ya tuviéramos un-una buena estructura \	El profesor está de acuerdo, pero continúa apuntando que otra cosa que desearía cambiar, o participar en el cambio, es que las clases fueran más planeadas y expresa hipotéticamente que hubiera una <i>buen estructura</i> .
435 O	eso es ...	La interlocutora confirma.
436 P Mau	en cuanto a nuestra planeación de objetivos /   material /   y recursos \   recursos audiovisuales \	El profesor explica que se refiere a mejorar la <i>planeación de objetivos</i> y los recursos materiales.
437 O	muy bien \	La entrevistadora asiente y cierra la pregunta.
438 O	por último ...   ¿qué te pareció esta entrevista?	La observadora hace la pregunta final y pide su opinión acerca de la <i>entrevista</i> .
439 P Mau	me sentí en el confesionario ... ((risas))	El profesor hace una pausa más larga y luego usa una metáfora cómica, que sintió <i>en el confesionario</i> .

440 O	¡ay! pobrecito niño ... ((risas))	La entrevistadora ríe divertida de la imagen y minimizando el término le expresa bromeando su pena.
441 P Mau	me hace reflexionar cosas que yo:: /	Luego el interrogado recapacita y dice que lo hizo pensar.
442 O	eso lo que::   de lo que trata ...	La observadora explica que ese era el objetivo de la entrevista.
443 P Mau	cosas que generalmente /   no-no pienso \   no las pienso ...   simplemente actúo sobre /   actúo o no me doy cuenta \	El profesor reconoce que normalmente actúa y no se detiene a reflexionar sus acciones.
444 O	eso es ...	La entrevistadora conviene.
445 P Mau	pero creo que /   po-el poder responder estas preguntas /	El observado extiende que el <i>poder responder</i> a las preguntas.
446 O	sí ...	La interlocutora asiente.
447 P Mau	me hace pensar \	El interrogado concluye que lo induce a pensar.
448 O	muy bien ...   muchas gracias Mauricio \	La investigadora agradece su colaboración.

449 P Mau	de nada \   ((clic de apagado))	El profesor responde con cortesía y cierra la entrevista.
-----------------	---------------------------------	---

**- Análisis enfocado de la décimo cuarta secuencia**

Al profesor le agrada su trabajo y lo demuestra expresando su intención de continuar dando clases y su deseo de estudiar una licenciatura en *el área*. Explica que no sólo en educación, sino específicamente de enseñanza de portugués, definiendo claramente su disposición al subrayar la frase *área de portugués*.

En cuanto a sus clases, expresa su deseo de ser *menos rígido*, aunque su argumentación a continuación sitúa esta declaración como inconsistente, *si yo llego a las seis y media, es porque, bueno, es mi trabajo; y ellos a veces llegan media hora tarde y creo que soy estricto con ellos*. Se califica a sí mismo como un profesor *estricto*, e insiste en su deseo de ser más tolerante, pero finalmente es un punto crítico, pues mira la impuntualidad como un problema grave. Justifica a los alumnos que llegan retrasados por circunstancias de las distancias en la ciudad y añade su propio caso al argumento y aunque de manera indirecta, está analizando el encuadre social que afecta a los alumnos. Finalmente le parece relevante el cumplir con sus clases a tiempo, pues como afirmó en un segmento anterior, *la otra opción es empezar tarde, pero me parece una falta de respeto*.

Cierra esta parte enumerando los elementos que considera que más afectan negativamente sus clases y que por lo tanto perjudican la eficiencia en la enseñanza: la ausencia de una *buena estructura*, la falta de *planeación de objetivos* y la escasez de *material y recursos audiovisuales*.

Emplea el pronombre personal *yo* en diversas ocasiones para describir sus actividades en general en el aula, para expresar sus deseos y para narrar cuestiones externas que han afectado sus clases. Mientras que el pronombre personal *ellos* lo usa para detallar lo que hacen los alumnos en el aula y fuera de ella y de sus responsabilidades hacia ellos.

Mauricio se sitúa sobre todo como profesor de la universidad, pero también se ubica en el grupo de habitantes de la ciudad de México, *vivimos en una ciudad muy difícil*.

Por último, opina acerca de la entrevista y bromeando la califica metafóricamente como, *me sentí en el confesionario*, después atenúa y comenta positivamente que lo hizo reflexionar, pues generalmente no se detiene a observar sus propias acciones, *simplemente actuó o no me doy cuenta*. Finalmente, cierra con una frase muy significativa respecto de la entrevista, *me hace pensar*. El punto clave de esta secuencia es el resumen de lo que considera efectivo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua que incluye: la importancia de tener un programa de estudio al que denomina una *buena estructura*; así como la *planeación de objetivos*, *material* adecuado y disciplina, principalmente cumplir con los horarios.

### **Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno**

En el siguiente apartado se lleva a cabo una breve interpretación de creencias, representaciones y saberes de los tres profesores, por turno de habla, en sus dos entrevistas. En ellas encontramos gran cantidad de fenómenos susceptibles de interpretación, y ante la riqueza y amplitud de todo aquello que una persona dice y dice que hace, -que incluye toda una variedad de valores, costumbres, rituales e instituciones-, nos hemos limitado a descubrir principalmente lo que consideran efectivo para el aprendizaje de la lengua y para facilitar su enseñanza. Entre éstas encontramos sobre todo juicios, opiniones, experiencias, valoraciones, gustos y desavenencias, pero más allá del sentido literal contienen un sentido más profundo que son sus creencias, representaciones y saberes; así como motivos personales y ambigüedades, pero que forman parte de un todo en la mente de los profesores. Esta primera interpretación, que se sustenta en la palabra de los profesores, nos ofrece las señales que nos indican el camino hacia el siguiente nivel de lectura.

**7.4.1.3.- Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno, primera entrevista**

<b>Turno</b>	<b>Mauricio entrevista 1, 2005</b>
4	Considera muy beneficioso el apoyo de un libro de texto.
6	Lo hace con énfasis demostrando estar convencido.
13	Observa que el libro ya es viejo.
16	Valora el nuevo material, que se entiende será un libro más actualizado donde se incluye el portugués de Portugal.
18	Expresa que el material de la universidad es para la variante brasileña con un tono de desdén.
22	Ve el aprendizaje de las cuatro habilidades como un todo.
32	Cree que no toda la responsabilidad de la enseñanza-aprendizaje debe recaer sobre el profesor, también valora la interacción entre estudiantes.
36	Se siente orgulloso de haber introducido la variante portuguesa y repite la palabra <i>muy</i> para enfatizar su logro.
40	Demuestra orgullo por haber cambiado algo, por haber favorecido a algunos alumnos y enaltece su trascendencia incluso ante las críticas. Opina que la información cultural no es parte esencial del aprendizaje de la lengua.
52	Demuestra disconformidad con la imagen de la lengua que se identifica con Brasil.
54	Concluye diciendo son imágenes que cada persona crea alrededor de un idioma. Considera que la concientización se revela cuando derriban esas imágenes.
56	Habla de que el contacto con el aprendizaje real de la lengua a veces los desengaña.
57	Presume que algunos alumnos al no obtener lo que habían creado en su imaginación desertan.
60	Considera el aprendizaje de la fonética característica de la lengua como algo fundamental en la adquisición. Emplea la palabra <i>cuando</i> para introducir un punto que se entiende hipotéticamente como una meta a rebasar. Entiende como parte de la apropiación de la lengua asimilar las diferencias gramaticales y fonéticas.

62	Tiene la imagen del aprendizaje como un trayecto.
70	Se muestra consciente de la individualidad de cada alumno en el aprendizaje.
76	Manifiesta abiertamente su creencia en la eficacia de la enseñanza de gramática.
78	Manifiesta desaprobación por la comunicación sin corrección.
100	Está consciente que hay ser también práctico.
108	Cree que la evaluación entre estudiantes es eficaz para el aprendizaje de la lengua.
110	Considera beneficiosa la autonomía en el aula.
112	Considera valioso el aprendizaje independiente.
114	Valida los trabajos en equipo como una forma de reflexión sobre la lengua.



**7.4.1.4.- Interpretación de creencias, representaciones y saberes por turno, segunda entrevista**

<b>Turno</b>	<b>Mauricio entrevista 2, 2006</b>
2	Cree que la mayoría de los problemas se deben a cuestiones ajenas a él.
4	También opina que si las clases se planean éstas tendrán buenos resultados.
10	Idealiza la planificación.
15	Sostiene que los problemas con estudiantes son problemas de personalidad.
41	El profesor valora lo que aprende de sus alumnos.
49	Le preocupa lo que la gente pudiera pensar de él.
53	Se escucha un tono admirativo ante la alumna que pudo superar un problema.
55	Valoriza la solución en conjunto al tratarse de una comunidad.
63	Desaprueba esa manera de proceder de algunos profesores que rechazan alumnos que hablan otra variante.
69	No cree que los problemas generados por las variantes dialectales sea algo personal, sino institucional.
73	Deja de lado la variante brasileña.
74	Cree que no se puede limitar a una sola variante, aunque sea la más hablada.
75	Considera el tener objetivos, programas y materiales como vital para el buen funcionamiento en el aula.
77	Muestra preocupación por estos aspectos.
81	Considera estas carencias graves y una informalidad.
85	Pide un nuevo programa y material adecuado, demostrando que valora el rigor académico.
89	Considerando ante todo que sus alumnos son castellano parlantes.
95	Expresa su interés en la cooperación entre profesores. Se percibe que existe un grupo que funciona aparte.
99	Manifiesta que los exámenes disponibles no corresponden a lo que él está enseñando.
101	Manifiesta disposición para nivelar las insuficiencias.
110	Se sobreentiende que habla del enfoque comunicativo.
114	El profesor responde haciendo pausas para demostrar su desacuerdo con el enfoque comunicativo.

116	Se percibe que ve más efectiva la manera como aprendió en Portugal.
124	Se entrevé un leve menosprecio hacia los cursos para <i>turistas</i> .
130	Demuestra que no le agradan los clichés nacionales.
132	Utiliza las palabras <i>alguien</i> y <i>colega</i> para referirse a otro profesor a quien ambos conocen y que prefiere no nombrar para no implicarse.
134	Opina que la situación del estudiante universitario es muy distinta a la de otros aprendientes de lengua.
136	Demuestra un buen conocimiento e interés en las necesidades de los alumnos.
138	Avala su certidumbre sobre cuáles son las necesidades de los estudiantes.
142	Se muestra inseguro en el tema cultura.
149	Emplea el conector <i>o</i> para proporcionar algunos ejemplos de materiales.
153	Cree que es necesario usar las cuatro destrezas y explica con ejemplos cómo se enlazan las habilidades.
155	A pesar de criticar la lengua <i>turística</i> , su ejemplo es precisamente una guía para turistas.
161	Se siente convencido de sus observaciones sobre la práctica de las destrezas en el aula.
172	Expresa muy convencido su creencia de que asistir a clase es efectivo.
176	Habla de las creencias de los estudiantes.
178	Critica la creencia de que en el caso de portugués, no es necesario asistir a clase. Se entiende que esto es por la cercanía entre lenguas.
179	Usa palabra <i>fácil</i> como desvío con la intención de orientar la conversación hacia las creencias personales.
180	Da a conocer una de sus propias creencias sobre los alumnos.
182	Expresa su desacuerdo sobre las creencias respecto a la facilidad.
186	Considera <i>inmersión</i> en el contexto lingüístico al hecho de asistir a clase.
188	Insiste en el portugués de Portugal dejando de lado el de Brasil.
201	Expresa con sinceridad su desagrado por la elaboración de material.
207	Y cómo una vez hecho, le gusta el material didáctico.
209	Considera aburrido el trabajo manual y mecánico; por otro lado, valora socializar con los estudiantes.
215	Enfatiza la frase <i>no me gusta</i> para manifestar su preocupación por cuestiones instrumentales, además de los temas académicos.

227	Con todos estos ejemplos el profesor intenta expresar que no es fácil dar gusto a todos.
223	Supone que una estudiante era silenciosa porque trataban temas que no le gustaban, demostrando su interés por agradar a los alumnos.
135	Hace la reflexión que para que los estudiantes se encuentren a gusto hay tratar también los tópicos que a ellos les agradan.
242	Demuestra autoobservación y autocrítica al afirmar que a menudo la clase se centra en él.
291	Con la intención de que se observen sus reglas cree que es efectivo imponer sanciones.
295	Cree que la pena es más simbólica.
318	Cree que el incumplimiento afecta negativamente el desarrollo de la clase. La frase <i>a mí</i> implica su auto observación.
320	Le preocupa ser justo y equitativo con todos sus alumnos.
328	Valoriza de nuevo llegar a un acuerdo.
331	Cree que la competencia se adquiere en clase, en su tono se advierte un tinte de <i>ya lo dije antes</i> .
337	Cree que tienen que existir reglas por parte de la universidad, subrayando el tema de la disciplina. Para contraponer dos influencias que considera importantes en la enseñanza: profesores y universidad.
339	Cree que el material incumbe al departamento.
344	Se entiende que evalúa con los exámenes semestrales.
350	Le pareció interesante pero no efectivo poner en práctica la técnica del autoanálisis.
372	Cree en el trabajo diario y por etapas razonadas de la gramática.
384	Critica el enfoque comunicativo.
386	Cree que la aptitud para comunicarse debe incluir corrección.
391	Cree que sus clases son <i>divertidas</i> mostrando seguridad y auto conocimiento.
396	Demuestra satisfacción ante su propia opinión de sus clases gramaticales.
401	Valora mucho su trabajo de profesor como una cuestión de vocación.
403	Con la frase <i>vivir la lusofonía</i> , se refiere a su gusto por el portugués. Se advierte que se siente orgulloso del comentario y que le agrada ese protagonismo.

407	Lo ve incluso como una postura en la enseñanza.
412	Cree que la proximidad entre lenguas tanto ayuda, como dificulta.
417	Considera que necesita contar con otra formación profesional.
424	Explica que la puntualidad es muy importante para él. Considera que es severo y ríe para demostrar autosatisfacción de cumplir puntualmente con los horarios.
426	Dice que cambiaría su forma de ser y sería menos rígido en materia de puntualidad, pero no lo dice con convencimiento.
434	Usa la frase <i>nuestras clases</i> para referirse a los demás profesores. Él considera que sería conveniente tener un modelo a seguir. Articula las palabras <i>improvisadas</i> y <i>estructura</i> como opuestos.
439	Emplea una metáfora de religión para expresar que sintió descubierto.

#### 7.4.1.5.- Síntesis de las dos entrevistas

##### a) Entrevista 1

El profesor Mauricio en esta primera entrevista habla de la importancia que le da a la puntualidad y a la preparación de clase. Considera importante también contar con un libro de texto adecuado y practicar todas las habilidades en el aula. Menciona los temas culturales, pero como contenidos secundarios. Piensa que el profesor lleva la mayor responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje por lo que se sitúa en un papel central en la clase, aunque también valora la interacción entre estudiantes. Se siente orgulloso de haber introducido la variante europea en la universidad, donde por años predominó la enseñanza de portugués brasileño. Le satisface saber que sus alumnos logran hablar bien y saber que persisten en la variante portuguesa.

##### b) Entrevista 2

En la segunda entrevista el profesor Mauricio afirma que generalmente le va bien en sus clases y que los problemas se deben a factores externos ajenos a él. Considera que una clase es buena cuando se cumple con los objetivos planeados, aunque sabe que a veces puede haber derivaciones imprevistas, pero positivas. También afirma que hay

problemas personales, o de personalidad o de integración entre los alumnos que afectan el desarrollo de las clases. Le agrada la convivencia con sus estudiantes, pero juzga que no sabe cómo afrontar sus problemas personales. Le parece grave la carencia de un programa departamental y que haya fricciones por las variantes lingüísticas. No está de acuerdo con el enfoque comunicativo con el que aprendió, no obstante cree que es necesario practicar todas las habilidades vinculadas y realizar todo tipo de actividades. Siente que él carga con la mayor responsabilidad en el aula, pero por otra parte espera de sus alumnos asistencia, puntualidad, cumplimiento, motivación, y atención a la clase; los presiona a hacerlo, pero es capaz de negociar con ellos la dosis de deberes requeridos. Apunta hipotéticamente que debería ser menos riguroso, pero finalmente no está convencido de ello. En cuanto al aprovechamiento, además de valorar diariamente, utiliza las evaluaciones institucionales, aunque ha llegado a probar otras opciones. Considera sus clases divertidas, pero muy gramaticales. Personalmente, le agrada mucho ser profesor, pero sobre todo le gusta mucho la lengua portuguesa.

## **7.4.2.- Temas profesor Mauricio**

### **7.4.2.1.- Cumplir con los horarios y asistencia**

Uno de los puntos que el profesor toca en ambas entrevistas, es la necesidad de cumplir. Expone la exigencia de que los alumnos lleguen a tiempo, *yo creo que la puntualidad es muy importante*, y por su parte como profesor, también observar los horarios estipulados. Cree que la llegada retrasada de algunos alumnos afecta la efectividad de sus clases, pues se altera el plan de clases que él proyecta en etapas. También les propone una cuota de asistencia, pero hasta cierto punto es flexible, pues es negociable a lo largo del semestre. Afirma que para aprender portugués, *lo más eficaz es venir a clases* y lo argumenta explicando que los alumnos no tienen contacto con la lengua fuera del aula y creen erróneamente que, *pueden venir de vez en cuando*. Califica el aula como una *situación de inmersión*, y según su visión justifica porque, *creas una situación natural dentro del salón de clase*. Incluso ha impuesto una multa para los estudiantes que no respeten horarios o que usen el móvil en el aula. En resumen, requiere de normas para que la enseñanza sea efectiva, emplea el verbo *cumplir* para representarlo y añade sus elementos *salón de clase, profesor, alumnos y disciplina*, aunque él mismo reflexiona, *tal vez sea un esquema muy cuadrado*, pero que considera necesario. Por otro lado, opina que debería cambiar y ser menos rígido con los alumnos, sobre todo porque, *vivimos en una ciudad muy difícil y ellos tienen muchas actividades*. Definitivamente piensa que lo más efectivo para aprender portugués es, *venir a clase*.

### **7.4.2.2.- La preparación de clase**

El profesor Mauricio considera vital la preparación para que una clase sea efectiva, *se tiene que preparar clase*, y anticipar el material para sus actividades. Afirma que, *las clases en las que te va bien es cuando las planeas*. Expresa dudas sobre lo que puede pasar en el aula, pero aclara que salva la situación con la planeación, *no sabes cómo va a funcionar, pero si tienes tu objetivo claro te puede ir bien*. Aunque sea un plan sumamente *elemental*, aún así puede resultar bien. Acepta que algunas veces la clase, *se desvía por un camino que no esperabas*, pero que también se pueden obtener buenos resultados.

#### **7.4.2.3.- Tener un programa y objetivos a nivel clase y a nivel departamental**

El profesor considera que es necesario un programa y la consecución de objetivos para que la enseñanza sea efectiva. Califica *la falta de un programa* como el peor problema al que se enfrenta, la falta de coordinación en los planes de estudio y la ausencia de objetivos claros. Propone que las clases no sean tan *improvisadas* y expresa hipotéticamente el deseo de que, *ya tuviéramos una buena estructura*. Pero piensa que la creación materiales y el establecimiento de un programa y de objetivos son responsabilidad de la universidad, *lo que le corresponde a la institución, tener material ... y sobre todo un programa*.

#### **7.4.2.4.- La utilización de materiales adecuados**

Tener materiales didácticos adecuados es otro tema al que el profesor dedica gran parte de sus observaciones. Afirma que, *no tenemos material, no tenemos ni siquiera un esquema* y que hay aprendizaje dispar en el departamento debido a eso, *cuando llega el alumno dice: es que yo no vi eso*. Expresa que él enseña portugués europeo y que el libro que utiliza tampoco es el adecuado, pues se sitúa en contextos ajenos a la realidad de México y de la universidad, y al mismo tiempo, *no está pensado para hispanohablantes*. No le agrada elaborar material, pero lo hace, pues soluciona las carencias supliéndolas con materiales elaborados por él. Al mismo tiempo, comparte sus materiales y exámenes con los otros profesores de portugués de Portugal. Plantea crear un material didáctico que sea adecuado para el departamento de portugués de la universidad.

#### **7.4.2.5.- La utilización de gramática**

El profesor cree que la gramática es parte esencial de la lengua y necesaria para que la enseñanza sea efectiva, *la gramática es parte de la lengua*. Más adelante agrega su visión sobre la enseñanza, *si no hay gramática no les puedes explicar nada*. Señala que no es posible revisar solamente el contenido de las producciones de los estudiantes, que *le es muy importante la calidad de comunicación*, refiriéndose a la corrección, y concluye que, *entonces hay que cuidar el contenido y la forma*. Mauricio supone que un alumno sin la guía de la gramática, se expresará solamente *en un interlenguaje* y añade

que *hasta* puede *decir cosas interesantes*, e indica que se pueden comunicar, pero que, *jamás consigues que hablen portugués*, se quedan la etapa del interlenguaje. Asimismo, concibe la enseñanza de la gramática como un desarrollo progresivo, *pues para poder aprender subjuntivo tienes que saber indicativo*. Por otro lado, está consciente de que hay estudiantes a quienes no les agrada, *a algunos les gusta mucho la gramática, otros odian gramática*, por lo que trata de equilibrar sus actividades en el aula. Su visión sobre el aprendizaje de la lengua se vincula más con la enseñanza de formas gramaticales, que con las culturas involucradas, además de que se siente incapaz de hacerlo, *yo no puedo dar muchos elementos de cultura, porque no es mi cultura*.

#### **7.4.2.6.- Romper con los supuestos**

El profesor habla de distintos tipos de problemas que afectan el aprendizaje de la lengua. Es un repertorio de creencias y supuestos que tiene el profesor en relación con sus estudiantes y con la lengua. En primer lugar habla de romper con los estereotipos que rodean al portugués. Cree los alumnos se acercan a la lengua portuguesa porque tienen un imaginario de una lengua *bonita y sensual*, y agrega que son *mitos*, una lengua a mí me puede sonar *bonita y cachonda*, *si yo así la quiero ver*, y que por esta razón les interesan más otros aspectos como la música, por lo que al principio no logran interiorizar la lengua. Supone que esto sucede más bien *al final*. Cree que existe la idea en algunos alumnos de que estudiar portugués es ir a ver *capoeira*, o *cantar fados*, o *bailar samba* y que esto impide tomar formalmente la lengua. En segundo lugar, habla de acabar con la creencia que tienen los alumnos de que por ser una lengua próxima, aprender portugués será más sencillo. En su opinión la cercanía *facilita*, pero también *dificulta*, considera relevante lo engañosa que puede resultar esta creencia.

#### **7.4.2.7.- Las variantes dialectales**

Está totalmente de acuerdo en que se enseñen diversas variantes dialectales de portugués, justifica porque *es una universidad* y por lo tanto debe haber un espacio para todas. De hecho califica como su *mejor experiencia como profesor*, el haber introducido el portugués europeo en la universidad, y un logro pues, *ya tenemos espacio ganado*. Sin embargo, juzga importante prever las dificultades causadas por las variantes de la lengua portuguesa, problemas que se han planteado, pero que no se han resuelto.



Expresa que los alumnos llegan de una variante a otra sin previo aviso y que esto afecta su aprendizaje. En parte responsabiliza a algunos compañeros, aunque alude la falta a razones culturales y personales. Afirma que no siempre enfrentan el problema con una buena actitud, *hay profesores que rechazan a los alumnos de la otra variante* y que presionan para que adopten la forma que ellos prefieren, lo que él califica como poco *académico*. Propone una solución a nivel departamental.

#### **7.4.2.8.- El tipo de lengua que se enseña**

El profesor no está de acuerdo con el enfoque con el que él aprendió, señala que era *muy comunicativo*, por lo tanto, el objetivo principal era comunicarse; como oposición alega que *un hispanohablante no necesita tomar un curso para comunicarse con un lusohablante*. Dice que lo que él aprendió era un portugués que califica, *para turistas*. Juzga como nociva la idea de pensar que para aprender portugués solamente hay que, *hablar, hablar, hablar*. Alega que, *estamos aquí para enseñar portugués a nivel universitario*. Argumenta que la necesidad de los alumnos de enseñanza superior y en México, no es hablar de cosas del día a día, sino que su situación cotidiana es más bien, *entregar trabajos y reportes de lectura*. Que esa ha sido su *tendencia* en la enseñanza, pues es más efectivo para este tipo de estudiantes. Afirma que lo más importante es, *no perder ese objetivo*, enseñar portugués a nivel universitario. En este caso, el profesor alega un elemento muy importante, que es la utilidad, lo que le brinda mayor eficiencia, pero se refiere más al uso, que al aprendizaje.

#### **7.4.2.9.- La negociación con los estudiantes**

En primer lugar el profesor expone varios elementos que cree que hacen su enseñanza más eficiente. Piensa que un aliciente para que aprendan la lengua es, *tratar temas que a ellos les gusten*. Así, cuando les pide que preparen alguna exposición oral procura que, *sean lo más libre posible*. Otro elemento que menciona es el nivel de exigencia, observa que si se les exige más allá de lo que pueden hacer o quieren hacer, se afecta el aprendizaje. Sugiere la observación para saber para ejercer mayor o menor presión en el trabajo y concluye, *para que las cosas puedan fluir*. Por otro lado, relata que hace *pausas* a lo largo del semestre para *negociar* con los estudiantes y así hacer que las cosas *vayan bien*. Esto es, para indagar si se sienten a gusto y si están de acuerdo con la

forma de enseñanza. Agrega que algunos estudiantes vienen de otros grupos y no están acostumbrados a su *sistema*. También menciona el ritmo en la enseñanza, cuestión que puede afectar la eficiencia en el aprendizaje. Dice que, *hay alumnos que quieren ir más aprisa, y hay alumnos que no son capaces de seguir tu ritmo*, para lo cual propone la negociación y conseguir un *equilibrio*. Estos últimos puntos los califica como situaciones *difíciles* de solucionar, pero afirma, *ellos te van marcando la pauta*, y que ha aprendido mucho de ellos. Mauricio dice haber *negociado* el tipo de evaluación semestral, los horarios y el porcentaje de asistencia, además de los contenidos, temas y velocidad de enseñanza; en suma, el profesor propone la negociación para llegar a acuerdos, y así lograr una adecuación a los gustos, intereses, necesidades y posibilidades de los estudiantes como una manera de hacer más eficiente el aprendizaje.

#### **7.4.2.10.- El contraste entre lenguas**

Mauricio piensa que el uso de la lengua materna es útil para explicar cuestiones *puntuales*. Refiere que él trabaja con *análisis contrastivo* entre ambas lenguas; que en ciertas ocasiones es más efectivo hablar en lengua materna y que hay frases que no se pueden *traducir literalmente*. Relata que en ocasiones pide a algún estudiante que traduzca una frase y que salen cosas extrañas, *y ves que realmente no entendió*, por lo que hacer análisis contrastivos para él es *muy importante* sobre todo por la proximidad entre lenguas. Respecto a la proximidad entre lenguas, cree que *si tú partes desde el principio de que es fácil*, jamás se logra hablar portugués realmente, se quedarán *en un interlenguaje siempre*.

#### **7.4.2.11.- La solución de problemas**

El profesor dedica tiempo en ambas entrevistas a hablar de problemas que indirectamente podrían afectar su efectividad en el aula y que considera importante resolver. Indica varios tipos de problemas; por ejemplo, dificultades técnicas con los laboratorios, problemas de personalidad de algunos estudiantes, complicaciones por incumplimiento de horarios o de inasistencia, alumnos que se sienten rechazados, o que se ponen mal en el aula, etc. Mauricio dice que no solamente él resuelve los problemas, que también aprende mucho de sus estudiantes, de la manera como *manejan los conflictos ellos mismos*. Cuando se trata de problemas de enseñanza dice que recuerda a

una antigua profesora; que antes se preguntaba como resolvería ella la situación, pero que ahora ya no está de acuerdo con muchas cosas que ella piensa, es decir, que ahora toma sus propias decisiones. Por otro lado, valora la ayuda entre estudiantes que resuelven dudas, *que tú como profesor no ves desde tu escritorio*. Detecta que las cosas van mal en el aula, por la actitud de sus alumnos y también sabe que van bien cuando los estudiantes asisten a clase y hacen preguntas. Desde luego, un punto importante en el discurso del profesor es la *negociación* que realiza para solucionar los problemas.

#### **7.4.2.12.- El trabajo en el aula**

El profesor considera el trabajo en el aula lo más importante para el aprendizaje de la lengua. Trabajar las cuatro habilidades, porque *no las puedes separar*, y que tratar de hacerlo sería *artificial*. Su representación de la enseñanza *es un conjunto*, explica que se van ligando las diversas habilidades, *a veces sin darte cuenta*, sobre todo en los niveles avanzados. Le parece muy relevante la interacción con él, en una relación *muy directa con el profesor*. Le agrada *dirigir* la clase, aunque a veces siente que es *excesivo*, pero también ve sus clases como *divertidas*. Le parece más efectivo el trabajo individual, pero también le interesa cuando *hacen equipos* para trabajar y también cuando realizan alguna *investigación y presentan trabajos*. Considera importante interrelación entre alumnos porque, *entre ellos aprenden mucho* y reflexionan sobre la lengua. Lo importante dice, *es encontrar un punto medio*, además *yo no los presiono* para trabajar de una u otra manera. Le agrada *la convivencia con los alumnos* en el aula, pero también fuera de ella. Le interesa mucho la enseñanza y en el futuro pretende seguir dando clases, pues lo considera su *forma de vida*.

#### **7.4.2.13.- La reflexión**

El profesor considera efectivos la reflexión y el diálogo sobre la lengua como ejercicio de razonamiento. Le agrada revisar trabajos en grupo *porque reflexionan mucho*, y al final *ya dialogamos*. Por otro lado, el profesor mismo también ha aprendido mucho a través de la práctica de la reflexión, por ejemplo de lo que comentan los compañeros, *esa conversación que vi, en la cual yo no participé, entre colegas del departamento me hizo reflexionar*; o de lo que observan sus compañeros, *a la profesora le hizo reflexionar*.

### 7.4.3. - Síntesis general profesor Mauricio

En esta síntesis se muestra un panorama general de las entrevistas y de las opiniones expresadas por Mauricio. Destaca la descripción de un repertorio de supuestos donde prevalece el estilo indirecto, pero con vívidas historias intercaladas en estilo directo. Sus relatos tienen una función informadora, pero también argumentativa, con una serie de experiencias personales que apoyan sus narraciones. Se establece su preocupación por materiales adecuados para la población universitaria y por la ausencia de objetivos. Se advierte su gusto por la enseñanza de portugués europeo y destaca su orgullo por haber logrado que se instituyeran los cursos de portugués de Portugal y una sede del Instituto Camões de la lengua en la universidad; aunque paradójicamente aunque le interesa, no se siente con suficientes capacidades para incluir la cultura portuguesa como parte del estudio de la lengua que siente casi como propia. Lo que le parece fundamental es la gramática, un elemento del cual parte su enseñanza y sin el cual no podría explicar nada. En clase él es el protagonista y dirige a sus alumnos, pero reconoce sus propios límites. Es exigente, pero por otro lado, es flexible, pues somete todo a un meticuloso ejercicio de negociación, donde los tiempos, movimientos y contenidos son susceptibles de cambio. Sus frases condicionales son anteceditas por la palabra *si* para atenuar la fuerza de actos que pueden ser considerados impositivos. Habla de la efectividad de practicar las cuatro habilidades mezcladas y le interesa mucho la corrección; mira la profundización en los mecanismos gramaticales como vital. Prefiere el trabajo individual de los alumnos al de equipos, pues así puede vislumbrar mejor lo que sabe cada uno. El contraste entre portugués y castellano es sobresaliente en sus clases, así como la traducción como una forma de confirmación de lo que se ha comprendido. Pero lo más importante para él, es por parte de los estudiantes, asistir a clase, cumplir los horarios y seguir una disciplina en el estudio, más que la creatividad. Mientras que de parte de la institución demanda establecer un programa y tener objetivos claros; de su parte ofrece rigor en los estudios, materiales adecuados, y ante todo previsión y planificación. Está muy consciente del entorno donde enseña y requiere que la enseñanza sea acorde al contexto, y los materiales conforme al país y al nivel que requiere una universidad.

#### **7.4.4.- Primera sesión profesor Mauricio, 19 octubre de 2005**

##### **7.4.4.1.- Contexto de la primera sesión de Mauricio**

Es una clase de segundo nivel vespertino que se lleva a cabo en su aula habitual y haciendo las labores normales. El objetivo de esta sesión era la comprensión auditiva, la producción escrita y la producción oral. Como apertura el profesor lee en voz alta una carta ficticia. Mientras, los alumnos escuchan y posteriormente como cuerpo de la clase, escriben una carta de respuesta. Este trabajo lo realizan en parejas o en grupo de tres alumnos. Cada equipo lee su carta y Mauricio al mismo tiempo va corrigiéndolos. En el siguiente segmento leen en grupo un ensayo de Enrico Veríssimo sobre el carácter de los mexicanos y como cierre deja dos preguntas de reflexión relacionadas con el texto para responder en casa.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) Lectura de una carta ficticia por parte del profesor.
- b) Escritura de la respuesta a dicha carta en grupos de dos o tres personas.
- c) Lectura de la respuesta de la carta a cargo de un representante de cada grupo.
- d) Lectura en voz alta por parte de los estudiantes de un ensayo de un autor brasileño sobre el carácter mexicano.
- e) Propuesta de preguntas sobre el ensayo para responder en casa.

La carta a la que tienen que responder es una misiva donde la tía solterona Dona Maria do Carmo aconseja a su sobrina Fátima no casarse con su novio Nuno, porque es muy joven, es pobre y considera que no es lo suficientemente serio. Los alumnos tienen que responder a esta carta, pero no como la sobrina, sino como el novio.

El siguiente apartado se centrará en el análisis de los segmentos en que el profesor y los alumnos responden a la carta y hacen comentarios posteriores a la lectura del ensayo. Esta clase de 62'24'' minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, el día 19 octubre de 2005. Es un grupo de segundo nivel con un total de diecisiete alumnos el día de la grabación. La edad de los alumnos es de aproximadamente entre 20 y 25 años; once mujeres y seis hombres. Éstos son:

- A1 Antonio
- A2 Judith
- A3 Arturo
- A4 Maricarmen
- A5 Claudia
- A6 Roberto
- A7 Guadalupe
- A8 Jessica
- A9 Jorge
- A10 Victoria
- A11 Hilda
- A12 Cintia
- A13 Guillermo
- A14 Rosa
- A15 Ricardo
- A16 Delia
- A17 Greta
- P Mau Profesor Mauricio
- O Observadora

**7.4.4.2.- Cuadro esquemático de la primera sesión de Armando**

Unidad didáctica: producción escrita de una carta y un ensayo.

Fecha: 19 de octubre de 2005

Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
00'01 – 02'21''	Uno	Apertura. Comprensión auditiva.	Lectura en voz alta de un texto. Es una carta.	Profesor.	Fotocopia de “Carta de Dona Maria”.

02'22'' – 19'03''	Dos	Producción escrita.	Respuesta a una carta.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 y A13.	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".
19'04'' – 38'34''	Tres	Producción escrita, producción oral y corrección gramatical.	Respuesta a una carta.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16 y A17.	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".
19'04'' – 21'43''	Tres A	Producción escrita, producción oral y corrección gramatical.	Respuesta a una carta.	Profesor y A10, A13 y A14.	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".
21'44'' – 24'59''	Tres B	Producción escrita, producción oral y corrección gramatical.	Respuesta a la carta.	Profesor y A11 y A12.	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".
25'00'' – 27'34''	Tres C	Producción escrita, producción oral y	Respuesta a la carta.	Profesor y A1, A2 y A17.	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".

		corrección gramatical.			
27'35'' – 31'29''	Tres D	Producción escrita, producción oral y corrección gramatical.	Respuesta a la carta.	Profesor y A7 y A8.	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".
31'30'' – 33'04''	Tres E	Producción escrita, producción oral y corrección gramatical.	Respuesta a la carta.	Profesor y A4 y A3	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".
33'05'' – 35'19''	Tres F	Producción escrita, producción oral y corrección gramatical.	Respuesta a la carta.	Profesor y A5 y A6.	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".
35'20'' – 38'34''	Tres G	Producción escrita, producción oral y corrección gramatical.	Respuesta a una carta.	Profesor y A15 y A16.	Fotocopia de "Carta de Dona Maria".
38'35'' – 62'24''	Cuatro	Comprensión auditiva y	Lectura en voz alta de	Profesor y A1, A2, A3,	Fotocopia del ensayo



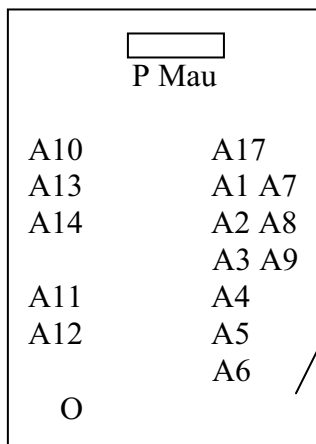
		expresión oral.	un ensayo y discusión sobre ideas del texto.	A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16 y A17.	“Aspectos da Vida e do Caráter <sup>101</sup> Mexicanos”.
38’35’’ – 42’07’’	Cuatro A	Comprensión auditiva.	Lectura en voz alta.	Profesor.	Fotocopia del ensayo “Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos”.
42’08’’ – 44’23’’	Cuatro B	Producción oral y pronunciación.	Lectura en voz alta.	Profesor y A1	Fotocopia del ensayo “Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos”.
44’24’’ – 45’32’’	Cuatro C	Producción oral y pronunciación.	Lectura en voz alta.	Profesor y A17.	Fotocopia del ensayo “Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos”.
45’33’ – 46’38’’	Cuatro D	Producción oral y pronunciación.	Lectura en voz alta.	Profesor y A7.	Fotocopia del ensayo “Aspectos

<sup>101</sup> Aunque el profesor habla la variante de Portugal, se utilizará la ortografía brasileña *caráter* para el título del ensayo, pues el autor es brasileño; mientras que cuando lo pronuncia el profesor se utilizará la ortografía portuguesa *carácter*.

					da Vida e do Caráter Mexicanos”.
46’39’’ – 48’59’’	Cuatro E	Producción oral y pronunciación.	Lectura en voz alta.	Profesor y A8.	Fotocopia del ensayo “Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos”.
49’00’’ – 49’59’’	Cuatro F	Producción oral y pronunciación.	Lectura en voz alta.	Profesor y A15.	Fotocopia del ensayo “Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos”.
50’00’’ – 52’10’’	Cuatro G	Producción oral y pronunciación.	Lectura en voz alta.	Profesor y A13.	Fotocopia del ensayo “Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos”.
52’11’’ – 53’33’’	Cuatro H	Producción oral y pronunciación.	Lectura en voz alta.	Profesor y A12.	Fotocopia del ensayo “Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos”.
53’34’’ –	Cuatro I	Producción	Lectura en	Profesor y	Fotocopia

54'44''		oral y pronunciación.	voz alta.	A16.	del ensayo "Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos".
54'45'' – 62'24''	Cuatro J	Petición de una producción escrita de tarea como cierre.	Preguntas sobre el texto para hacer en casa.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16 y A17.	Fotocopia del ensayo "Aspectos da Vida e do Caráter Mexicanos".

#### 7.4.4.3.- Distribución espacial



#### 7.4.4.4.- Análisis de la sesión

Unidad didáctica: producción escrita de una carta y un ensayo.

Fecha: 19 octubre de 2005

El objetivo de esta sesión era la lectura de comprensión y la práctica escrita. Para lograrlo el profesor lee en voz alta un texto que los alumnos tienen también en una fotocopia. Posteriormente hace trabajar a los estudiantes en equipos de dos personas para que el supuesto novio Nuno, responda a la carta de la tía de su prometida, aunque también les da la opción de responder también como Fátima, la novia. Dice en su primera entrevistas, *me gusta cuando hacen equipos y cuando trabajan en conjunto entre ellos*. La intención del profesor es explorar la perspectiva de los estudiantes sobre una situación en particular y así hacer más eficaz su instrucción respecto de los procesos de composición básicos de un texto informal.

Tiempo	Particip.	Segmento 1 y 2
02'19''	P Mau	alguém tem uma tia assim?
02'23''	AA	((risas))
02'24''	P Mau	bom \   vamos fazer o seguinte ...   depois de ter-mos lido a carta /   VOCÊS vão fazer de forma ...   {acho podem trabalhar em pares ...   (AC) } vão fazer de conta / que vocês são ...   o noivo /    da-da-da Fátima /   que é o Nuno \   e vão responder esta carta ...   a Dona Maria do Carmo ...    tá bem?   vamos lá /   façam pares e escrevam uma carta em resposta ...  tenham /   cuidado /   com as formas /   com os pronomes que vão usar /   sim \   as formas de tratamento ...  como vão tratar ... se vocês são o namorado da Fátima ...   como vão tratar esta senhora?   vão tratá-la por você?
03'04''	A10	a senhora ...
03'06''	P Mau	a senhora ...   exatamente ...    você daria ainda uma impressão pior ...   (da que já tem \   ) ((com voz más baja))

Más adelante, después de escribir las cartas de respuesta, Mauricio pide a cada equipo que un representante lea su respuesta; mientras él va corrigiendo diversos aspectos de la producción. Fomenta el aprendizaje revisando la adecuación del texto, su estructura, la gramática, la ortografía y como punto extra la pronunciación. Por otro lado, considera que el trabajo en pares o en equipos *facilita tu trabajo también ya no es tan directo, eso es muy bueno, la interrelación*.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 A
19'15''	P Mau	Jessica! /   ((hace la seña de terminar)) vamos parar aqui ...   você escreveu como Nuno?   ou como Fátima?
19'19''	A14	Nuno ...
19'21''	P Mau	como Nuno \    tá bem \
19'22''	A14	querida senhora Maria do <i>Cormo</i> ...
19'25''	P Mau	do Carmo!
19'27''	AA	((risas))
19'31''	A14	eu-eu /   não tenho o prazer de <i>conhocer-la</i> /
19'35''	PMau	DE?
19'36''	A14	conhecer?
19'37''	PMau	co-nhe-cê?
19'39''	A14	la \
19'40''	PMau	conhecê-la sem “r” ...   conhecê-la \

Presta mucha atención a las formas verbales y corrige constantemente. Expresa con énfasis en la primera entrevista, *yo le pido al alumno que me haga un texto que voy a revisar ¿sólo contenido? no es posible.*

Tiempo	Particip.	Segmento 3 B
21'50''	A12	prezada senhora Maria do Carmo ...   <i>perdone-me</i> ...
21'54''	PMau	outra vez?
21'55''	A12	perdoe-me?
21'56''	PMau	perdoe-me \

Mauricio entra varias veces en el tema de los verbos acompañados de pronombres. La precisión<sup>102</sup> es una cualidad que el profesor demanda, requiere la adecuación del lenguaje de los mensajes que se pretenden transmitir.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 C
26'25''	A1	eh /   realmente amo à Fátima /   e acho que ela é muito feliz

<sup>102</sup> Consiste en decir o escribir justamente lo que se quiere decir (Hernández, 2004: 151).

		comigo também ...   deixe-os ..
26'32''	P Mau	deixe-os?
26'34''	AA	deixe-nos ...
26'36	P Mau	deixe-os?
26'37''	A1	deixe-nos ...
26'38''	P Mau	ah! exatamente \    deixe-os seria eh::   ((escribe la forma correcta en la pizarra)) isto seria terceira pessoa ...   deixe-nos!
26'45''	A1	deixe-nos /   viver as nossas experiências \

Habla de los conectores y de los verbos a seguir. La definición es uno de los recursos más eficaces que utiliza Mauricio para lograr precisión en el discurso y su adecuada comprensión. En ocasiones utiliza el castellano, dice en la primera entrevista, *yo trabajo con análisis contrastivo, a veces comparar español con portugués es muy importante por el peligro de la proximidad de las dos lenguas.*

Tiempo	Particip.	Segmento 3 D
31'21''	P Mau	a palavra embora introduz conjuntivo em português /   em espanhol nem sempre \   em espanhol podem ser / ser <i>aunque soy</i> /   <i>aunque sea</i> ...   em português não \   {introduz conjuntivo (AC) }

Al terminar la actividad de la carta comienzan una nueva actividad que incluye leer un ensayo en voz alta, mientras Mauricio va corrigiendo la pronunciación. Expresa en la segunda entrevista, *la lectura te lleva a producción oral, te lleva a hacer preguntas.* Considera la claridad y el apego a la norma portuguesa fundamentales para el aprendizaje integral de la lengua meta, es una exigencia de carácter pragmático.

Tiempo	Particip.	Segmento 4 B
42'06''	A1	Aspectos da Vida::   e do Caráter Mexicanos \   o campo e a cidade ...
42'11''	P Mau	o campo?
42'13''	A1	o campo e a cidade ...
42'14''	AA	[e ...   ]
42'14''	P Mau	[e a ] cidade ...   ((corrige la pronunciación de la conjunción e))

Cierra la clase pidiendo que debatan oralmente en equipos unas preguntas que escribe en la pizarra y que escriban sus respuestas de tarea como cierre. Dice en la primera entrevista, *yo creo que tienes que combinar estas modalidades trabajar en salón de clase, en casa, en grupos, en pares*. Es una actividad de crítica donde hay una combinatoria de una parte historia, una opinión y otra de contenido. Esta actividad es importante porque permite a los estudiantes expresar sus ideas y sus sentimientos, y aunque Mauricio no lo menciona en sus entrevistas, se infiere por sus actuaciones que considera eficaz discutir los puntos de vista de los estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 4 J
56'36'' – 57'00''	P Mau	bom!   vamos ver \   vou escrever umas perguntas no quadro /   e vocês vão trabalhar em equipas   de três /   e vão discutir sobre estes temas ...   ((borra la pizarra)) ahá ...   vamos ver /   primeira pergunta ...   diz /   depois da leitura diga ...   você acha que o autor /   é um especialista na história do México?   sim ou não /   e por que \

#### a) Las tomas de palabra y los modos de transición

El profesor actúa como conductor de la clase: decide las actividades, los tiempos y las participaciones. En la primera parte que consiste en escribir una respuesta, el profesor pide leer la carta. Es de heteroselección, no elige a la persona que leerá, sino al equipo y entre ellos deciden quién participará leyendo. En su primera entrevista expresa que la ventaja de trabajar en pequeños grupos, *es que en equipos se ayudan*, sin embargo, advierte una desventaja, *pero también muchos se cuelgan de los demás*. En ese momento el estudiante juega el papel de la otra persona, la que escribe la carta y la interpretación de la situación es distinta en cada caso y en ocasiones hasta cómica. Esta dinámica la repite con cada uno de los equipos. Las pausas que anteceden a cada intervención son una forma sutil de disponer y ordenar la participación.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 B
21'44''	P Mau	vocês / vamos ver \    escreveram a carta como Nuno ou como

		Fátima?
21'48''	A11 y A12	Nuno ...
21'49''	P Mau	Nuno \
21'50''	A 12	prezada senhora Maria do Carmo ...

Hay algunos ensolapamientos, por ejemplo cuando el profesor pretende cambiar la actividad y algunos no han terminado de escribir la carta y siguen hablando entre sí. El profesor marca los tiempos y cuando el término se ha cumplido, interrumpe de manera firme. La palabra *atenção!* pronunciada con energía o por sílabas y los golpes sobre el escritorio<sup>103</sup> sirven sobre todo para reestablecer la comunicación con él. Son una conexión acústica, a la vez que una manera de llamar la atención y detener una actividad. El profesor tiene un repertorio de frases con *bem* como: *tá bem, tudo bem, muito bem*, para mostrar su acuerdo con las respuestas, o bien para llenar algunos espacios de transición. También se observa que por momentos algunas respuestas equivocadas provocan humor involuntario entre los estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 A
19'06''	P Mau	ATENÇÃO!    ((golpea el escritorio con el rotulador)) a-ten-ção!   ((señala a un equipo con el rotulador)) leiam a carta ...    vocês [escreveram? ((shht!)) ]
19'13''	AA	[((murmillos)) ]
19'15''	P Mau	Jessica! /   ((hace la seña de terminar)) vamos parar aqui ...   você escreveu como o Nuno?   ou como Fátima?
19'19''	A10 y A14	Nuno ...
19'21''	P Mau	como Nuno \    <i>tá bem</i> \
19'22''	A 14	querida senhora Maria do <i>Cormo</i>
19'25''	P Mau	do Carmo!
19'27''	AA	((risas))

<sup>103</sup> El rol de una persona, así como el contexto, determinan el significado de determinados gestos faciales y corporales (Ekman y Friesen, 1981: 59) como en este caso donde el profesor llama la atención.



Después de haber escrito y revisado las respuestas, la siguiente actividad es una lectura, ya que según sus propias palabras, *no puedes tener una (habilidad) sin la otra*. Es un ensayo y en este caso es de autoselección. El profesor pide algún voluntario para leer y el estudiante que quiere lo hace. Hay continuidad en el tema del discurso, pero hay interrupciones que se dan cuando el profesor quiere hacer alguna corrección u observación. Pocas veces deja pasar un error, por lo que hay bastantes interrupciones. Asimismo, el ensayo sobre el carácter de los mexicanos facilita el acercamiento ideológico y es una conexión eficaz hacia el tema de la siguiente clase, que son los estereotipos. Es un soporte de identificación colectiva muy adecuado.

Tiempo	Particip.	Segmento 4 A
41'48''	P Mau	bom! vamos ver Aspectos da Vida e do Carácter /   Mexicanos \    se vocês reparam / é o mesmo-é o mesmo /   eh::   mesmo material ...   quem quer ler?
42'04''	A1	((levanta la mano))
42'05''	P Mau	muito bem \
42'08''	A1	aspectos da vida /   e do caráter mexicanos \   o campo e a cidade ...
42'13	P Mau	o campo?
42'15	A1	o campo e a cidade ...
42'16	P Mau	o campo E a cidade ((corrige la pronunciación de la conjunción y))
42'18'	A1	E a cidade ...   ((corrige la pronunciación))

Aunque la clase la dirige Mauricio, predomina la autoselección. Hace preguntas en general, sin pedir a ninguno que hable o participe. En algunas pocas ocasiones requiere directamente a alguno con la pregunta *queres continuar?* Mauricio es punto de partida y norma para organizar las participaciones.

## **b) El comportamiento interlocutivo**

El comportamiento interlocutivo en general en cada actividad incluye una introducción al tema y una instrucción que incluye gestión del tema y de la acción. Mauricio considera que se aprende con la práctica por lo que la tarea juega un papel importante en

sus clases, aunque para él no hay nada *como estar en el salón de clases*, que es lo más efectivo para aprender. Por momentos se le escuchan expresiones que emplea de manera muy personal y que coloca a los participantes dentro de un grupo especial, que es el suyo, y dentro de un dialecto propio<sup>104</sup> de sus clases, como en el caso del *complot* de la tarea del siguiente fragmento.

Tiempo	Particip.	Segmento 4 A
38'45''	P Mau	agora vamos passar a outra atividade /   (GA) não sei se tenho cópias suficientes ...   fizeram o trabalho de casa?   (GT)
38'56''	AA	qual?   (R)
38'57''	P Mau	não deixei trabalho de casa? (GT)
38'59''	AA	não:!!
39'00''	O	((risas))
39'02''	P Mau	eu acho que é um complot /   (GC)
39'04''	AA	((risas))

Gestiona la palabra simplemente con una palabra *vocês*, o con la mirada lo cual revela la posición jerárquica entre profesor y alumnos. Para la actividad, gestiona un tema y una acción, pero es muy flexible en sus labores y deja a los estudiantes responder la carta como quieran, por lo que negocia el contrato con voluntad. Le interesa explicitar una forma de acción que pueda servir de base, pero los estudiantes pueden aceptarlo o modificarlo siempre que se cumpla con la tarea de escribir una carta. Dice en la segunda entrevista, *no le damos importancia a la escritura, pero a la producción escrita creo que se le debería dar más importancia.*

Tiempo	Particip.	Segmento 3 G
35'21''	P Mau	e vocês?   (GP)
35'23''	A15	é para Fátima /   (R)
35'25'	P Mau	é para Fá?   PARA A FÁTIMA? (P Co)
35'27'	A16	ah: /   de Nuno \   (RV)
35'28''	AA	((risas))

<sup>104</sup> Existe un léxico que señala pertenencia a un grupo que incluye marcadores de identidad, formas familiares de dirigirse entre participantes, o una cierta jerga que indica la inclusión en un grupo determinado (Poncini, 2002: 354).

35'32''	P Mau	bem ...   não eram as instruções /   mas /    me parece muito bem ...   (GC) uma carta /    da Fátima para o Nuno \   (GT)
35'42''	A15 y A16	não ...   ((murmulllos inaudibles)) (VD)
35'43''		ah! /   do Nuno para a Fátima ...   <i>tá</i> bem \   (VA)

### c) La construcción del tema

En esta sección se llevará a cabo un breve análisis de lo que cada uno de los participantes aporta al tema de la clase. De entrada se observa que la temática es especializada y que la mayoría de las aportaciones dependen de dicho tema. En este caso, era la escritura de una carta informal. Las contribuciones de los alumnos son las respuestas a la carta; mientras que las del profesor son correcciones, observaciones y explicaciones.

Se advierte que el profesor es muy observador en cuanto a la forma y a la pronunciación. Corrige constantemente relanzando la pregunta para que el alumno rectifique y también marca a menudo las diferencias con el castellano. El profesor dirige eficientemente su actividad porque, según sus palabras, *tenes el objetivo claro*. En esta parte ya no es suficiente haber escrito la carta; sino que deben seguir la norma, ofrecer una refutación clara y construir una argumentación<sup>105</sup> coherente.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 B
21'57''	A12	perdoe-me por ter <i>leído</i> a sua carta ...   (DIR)
21'59''	PMau	por ter?   (REL)
22'00''	A12	<i>leído</i> \   (REAC)
22'01''	PMau	ah! isso é espanhol /   (DIR)
22'02''	A12	lido ...   (REAC)
22'03''	PMau	lido!   perdoe-me por ter lido \   perdoe-me por ter lido \ (DIR)

<sup>105</sup> La argumentación constituye uno de los factores privilegiados de la coherencia discursiva, pues supone una acción compleja, un encadenamiento estructurado de razones unidas por una estrategia global que pretende la adhesión de quien la escucha (Mainguenu, 1991: 228).

Las aportaciones son bastante similares en la mayoría de los segmentos. En algunas ocasiones son comparativas, con la intención de que reparen en las sutiles diferencias que hay en el léxico. Las aportaciones de los alumnos están conducidas casi por completo por el profesor que dirige el tema, la actividad, el turno y el tipo de respuesta. Algunas preguntas los acercan al tema y otras los alejan, pero sin perder nunca de vista el objetivo que es el aprendizaje la lengua meta. Dice en la segunda entrevista, *creas una situación natural dentro del salón de clase cuando hablas con los alumnos*. Siempre está presente la estrategia de perfeccionar la lengua meta a través de un proceso concienzudo de observación y aprendizaje.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 B
22'23''	A12	que alguém <i>sin</i> experiênciã ...   (DIR)
22'25''	P Mau	que alguém?   (REL)
22'26''	A12	<i>sin experencia?</i>   (REAC)
22'28''	P Mau	SEM!   que alguém sem /   que coisa é sim?   ((escribe la palabra en la pizarra)) (DIR)
22'33''	AA	sim é ...   (REAC)
22'34''	P Mau	sim é o contrário de não ...   mhm?   SEM /   que coisa é sem?    o contrário de /   com ...   (DIR)

#### **d) Modalidades enunciativas y organización del discurso**

La proporción en la comunicación de los interlocutores en esta clase está determinada por la posición funcional<sup>106</sup> de los participantes, que en este caso es el aula, el docente y sus alumnos. El profesor es el responsable de dirigir la interacción, es decir, de comenzar, orientar y cerrar las actividades. La duración de los turnos por lo tanto, es desigual. Los del profesor son más largos y los turnos de los alumnos son más cortos y están sujetos a interrupciones por parte del profesor para correcciones, comentarios y observaciones. En el desarrollo de esta sesión se observan mayormente modalidades alocutivas y elocutivas.

<sup>106</sup> La situación funcional se determina por el papel que los hablantes desarrollan en un contexto y la situación social que se determina por el estrato socio-cultural de los hablantes.

En el segmento previo al cuerpo de la clase, el profesor emplea la modalidad delocutiva en la lectura del texto que es una carta que escribe la tía a la sobrina. Este texto es una transcripción hecha de una parte de un libro de portugués para extranjeros. Dice en la primera entrevista *estoy llevando "Lusofonia", que es un material hecho en Portugal*. En esta lectura el profesor matiza con la voz las ideas y las emociones proporcionándoles mayor vigor e interesando así a los alumnos.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
00'23''	P Mau	vamos ver ...   esta é uma carta /   eh:: a letra é um pouco difícil /   a letra que eu escolhi \   por tanto eu vou ler a carta ...   <i>tá</i> bem?   diz ...   querida Fátima ...   a tua mãe me mostrou uma carta tua /   não posso evitar de /   na qualidade de tia /   (etc. continúa leyendo la carta)

La mayoría de las modalidades enunciativas empleadas por el profesor son alocutivas entre las que predomina la interrogación, la interpelación y el requerimiento; mientras que las modalidades de los estudiantes en el cuerpo de la clase son elocutivas, pues leen sus textos y expresan su saber o ignorancia respecto de la lengua meta. El profesor confía en la memorización de expresiones y una de sus estrategias para hacer más efectiva la retención y asimilación de la información es retomar la frase y cuestionarlos con la intención de que recapaciten.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 B
24'00''	A12	((lee su texto)) assim /   não arriscar a sorte   das almas das criaturinhas que pudessem surgir /   da nossa paixão ...   finalmente /   a Fátima e eu ...   já estivemos muito tempo juntos ...   <i>en</i> feito /   moramos juntos ...
24'15''	P Mau	não-não-não ...   antes / antes \
24'17''	A 12	<i>en</i> feito?
24'18''	P Mau	que quer dizer?
24'19''	A 12	já estivemos?
24'20''	AA	((murmullos inaudibles))
24'22''	P Mau	não:: /   <i>¿cómo se dice de hecho?</i> em português ...

24'24''	AA	de facto ...
24'25''	P Mau	de /   facto \   de facto \

Mauricio en algunas ocasiones interrumpe para introducir algún elemento gramatical que presenta como una etapa intermedia a la que hay que superar. Repite algún pasaje, va la norma de la lengua meta y concreta la regla. En este ejemplo, ofrece las pautas del uso de un conector de manera clara, aunque no se extiende en su explicación por ser, según él, un tema del semestre siguiente.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 D
29'50''	P Mau	só / um comentário /   vocês usaram várias vezes a palavra /   embora para introduzir frases /   embora:: / eh:: não sou rico /   poderia dar algumas frases com embora?
30'02''	A7	eu <i>compre</i> -eu compreendo perfeitamente a magnitude do compromisso /   embora sou jovem ...
30'08''	P Mau	embora sou jovem ...   embora /   isto ...   ainda não-não trabalhamos com: /   eh conjuntivo ...   mas a palavra embora / introduz conjuntivo \   alguém sabe como se diz?

La clase se sigue desarrollando con la misma mecánica, hasta que al final de la clase vuelve la modalidad delocutiva al pedir a los alumnos que lean un texto de un importante autor brasileño que habla del carácter de los mexicanos. El material es importante puesto que *definitivamente* los alumnos *no tienen contacto con la lengua fuera del salón de clase*. Las modalidades que usa el profesor en este segmento son la interpelación e interrogación al corregir la pronunciación de sus estudiantes. La corrección en la expresión oral es un punto relevante para Mauricio para el aprendizaje efectivo de la lengua y es un valor adicionado a su clase, asigna significado y construye la imagen auditiva.

Tiempo	Particip.	Segmento 4 A y B
41'48''	P Mau	bom! vamos ver Aspectos da Vida e do Caráter /   Mexicanos \   se vocês reparam /   é o mesmo desenho /   é o mesmo eh::   o mesmo material \   quem quer ler?

42'04	A1	((levanta la mano para leer))
42'05''	P Mau	tudo bem \
42'06''	A1	Aspectos da Vida e do Caráter /   Mexicanos \   o campo e a cidade ...   (etc, continúa leyendo el texto)
42'15	P Mau	o campo::?
42'16''	A1	o campo e a cidade ...
42'17''	AA	[E a cidade ...   ] ((corrigen la pronunciación que en portugués es “i”))
42'17''	P Mau	[E a cidade /   ] ((corrige la pronunciación))
42'18	A1	e a cidade ...   ((corrige la pronunciación))

#### 7.4.4.5.- Síntesis de la primera sesión

En esta sesión el profesor plantea varias alternativas de lectura, escritura y discusión para alcanzar efectividad en el aprendizaje. En la primera parte está en un plano de ficción y en la segunda enfrenta a los alumnos a la alteridad, a la visión del otro. Pero lo más interesante es sin duda, la reacción del grupo ante esta posición, que el profesor aprovecha para plantear preguntas de opinión y activar el diálogo. Sin embargo, ninguno de estos componentes alteran el objetivo principal que es aprender a usar los elementos para discutir. El estereotipo es el tema de una parte de esta sesión y sin duda lo será de la clase siguiente. La visión del otro y el estereotipo se rigen por leyes distintas a las que gobiernan la realidad, en un juego de creencias y apreciaciones que el profesor utiliza hábilmente como materia de discusión. Evidentemente logran discutir con eficacia, adquiriendo incluso un tono de crítica; mientras que en la primera actividad, que es una la carta, involuntariamente lo logran en un tono de broma. Tanto la ideología como la sorpresa juegan papeles importantes en esta sesión, en una combinación novedosa y divertida. El profesor establece una relación entre dos actividades aparentemente disímiles, pero al fin alcanza con efectividad su objetivo que es aprender a opinar en la lengua meta.

#### 7.4.4.6.- Síntesis de la primera sesión por temas

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>107</sup> y de las observaciones de clase.

#### **a) Preparación de clase**

El profesor dice que se tiene que preparar clase, que se puede aprovechar incluso algún material que ya tenía anteriormente y hasta recomienda cosas tan sencillas y prácticas como sacar las copias con anticipación como parte de esa preparación. Así en esta sesión, el profesor reparte fotocopias de un texto que lee en voz alta que es una carta ficticia entre parientes tratando un asunto familiar. Señala Mauricio en su segunda entrevista que se no se sabe cómo va a funcionar, pero que si se tiene el objetivo claro, preparado con anticipación, le puede ir bien. Entonces los organiza en pares para responder a dicha carta. Al término de esta actividad continúa con otro trabajo que también ya llevaba preparado, de nuevo reparte hojas pero esta vez se trata de un artículo llamado *Aspetos da Vida e do Caráter Mexicanos* donde se analiza a los mexicanos a la vista de un brasileño. La actividad consiste en opinar sobre esta perspectiva de este autor e inicia la discusión, pero no lo puede terminar porque se acaba el tiempo de la clase, por lo que se queda pendiente para la siguiente sesión. Como preámbulo, les encomienda la tarea de responder unas preguntas que ha escrito en la pizarra. Según sus palabras, le puede ir bien en una clase bien planeada y adecuadamente dirigida.

#### **b) Tener un programa y objetivos a nivel clase y a nivel departamental**

El objetivo principal de esta clase es la producción escrita, se trata de la redacción de una carta informal. Antes de comenzar tienen el modelo de una primera carta a la cual tienen que responder y previamente recalca las formas de tratamiento que se tienen que usar, después va leyendo algunos trabajos, mientras el resto del grupo trabaja. El profesor se detiene con cada grupo para aclarar dudas sobre todo de vocabulario. Cuando los estudiantes comienzan a leer sus trabajos para el resto del grupo, el propósito es lograr corrección, principalmente en las conjugaciones verbales, entre las que destacan los verbos apropiados en una carta. Entre los requisitos rectores, requiere

---

<sup>107</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.



que haya congruencia entre el contexto, la intención y la producción. También tiene como fin el aprendizaje de vocabulario pertinente y de otras palabras como posesivos y el uso del adverbios. Uno de los propósitos que el profesor deja entrever a lo largo de toda esta sesión es alcanzar una pronunciación correcta de acuerdo a la norma de Portugal. Es un punto que menciona como relevante en su enseñanza, que los alumnos entiendan lo que es el sistema vocálico portugués. Así en la segunda parte donde leen en voz alta un artículo, el profesor corrige una y otra vez todo tipo de problemas. Por último, uno de los propósitos es también la comprensión del texto, que asegura a través de preguntas.

### **c) Utilización de materiales adecuados**

El profesor es muy cuidadoso con su material didáctico, que califica como condición esencial en su enseñanza y del que dispone previamente. Apunta que siempre tiene que haber un material y que se tiene que preparar clase y una de sus principales preocupaciones para una clase eficaz es reunir estos requisitos. En este caso son fotocopias de libros que ha preparado con anticipación. Siente que es deber del profesor proveer éstos porque, según su observación, a nivel departamental no tienen material, ni un esquema de qué es lo que se va a dar y cada profesor enseña lo que mejor le parece. Mauricio toma riesgos con los ejercicios y temas elegidos y lleva cosas muy originales. En la primera parte de la clase reparte hojas y lee la carta de la tía dando consejos a la sobrina que se va a casar. Es una actividad con una clara intención comunicativa, es decir, donde el sentido sirve también para un propósito pragmático. En la siguiente tarea de nuevo reparte fotocopias de un artículo, que según señala, pertenece a un libro de los 60s de un autor brasileño que habla sobre particularidades de la vida y el carácter de los mexicanos. Es una clase planeada con material congruente para lograr los objetivos que son la redacción de una carta, expresar opiniones y valorar la visión del otro. Como en la clase anterior han estado hablando de estereotipos y tienen una tarea pendiente sobre eso, el tema es muy adecuado. Expresa su desilusión respecto de los materiales del centro, dice que una de las cosas que le gustaría cambiar o participar en el cambio, es que las clases no fueran tan improvisadas y que ya tuvieran una buena estructura en cuanto a la planeación de objetivos, material y recursos audiovisuales.

### **d) Utilización de gramática**

Mauricio mira la lengua meta como una estructura de reglas y la gramática como un rango de posibles combinaciones estructurales divididas en palabras que conforman oraciones. Cuando comienza la revisión de la carta, presta mucha atención a la corrección gramatical, a la pronunciación y a algunas expresiones propias del portugués. De hecho, reconoce con satisfacción que a él lo tachan de muy gramatical. Emplea bastantes segmentos intercalados durante la clase de discurso externo, es decir del que se usa para explicar. En el caso de los textos corrige insistentemente verbos, artículos, posesivos, pronombres y el vocabulario que para Mauricio representan recursos de forma y significado; pues como expresó, no se puede revisar únicamente contenido en las producciones de los estudiantes. En esta sesión, el profesor aborda la gramática en términos analíticos, desplegando un rango de posibles composiciones estructurales. Mientras que en la segunda actividad rectifica persistentemente la pronunciación y con menor énfasis algunas palabras del vocabulario. Piensa que parte del aprendizaje efectivo del portugués se logra cuando los estudiantes llegan a interiorizar el sistema vocálico, cuando entienden ciertos conceptos, ciertos matices que solamente una lengua da y en la otra no. Cuando los estudiantes trabajan en equipos, el profesor no es foco de atención más que parcialmente, cuando se aproxima y se sienta con ellos a resolver dudas. Mientras que cuando se trata de la revisión gramatical se mantiene al frente, visible y audible.

#### **e) Romper con los supuestos**

Parte de la insistencia del profesor con la corrección tanto de pronunciación, como de la gramática, es por romper con ciertos supuestos de los estudiantes. Explica que hay una creencia que él alude como perjudicial, que es la de la facilidad entre lenguas debido a su proximidad; pero piensa que esto es un mito y que se puede tornar en una espada de dos filos porque según su punto de vista, la proximidad facilita, pero también dificulta. Supone que la cercanía no deja vislumbrar claramente las diferencias. Por otro lado, en esta misma clase hablan de una tarea que deben hacer y que es escribir sobre los estereotipos nacionales; reparan que no lo hay en el caso de los portugueses, pero que de los brasileños sí lo hay y es sobre eso que escribirán, la dimensión simbólica del tema suscita discusión aunque no profundizan sobre las razones de dicha observación. Esta tarea va enlazada con la segunda actividad de esta sesión, donde leen un artículo acerca

del carácter de los mexicanos visto por un autor brasileño. Al profesor le incomodan los supuestos que a su modo de ver, pertenecen al ámbito de lo imaginario. Plantea tres preguntas que escribe en la pizarra que van dedicadas a esos supuestos que en general el profesor y los estudiantes encuentran incorrectos y con ellas intenta romper las hipótesis del autor. Las responden individualmente al principio, pero luego se reúnen y discuten entre ellos. Algunos estudiantes opinan que el autor es un buen observador, pero la mayoría no está de acuerdo y se ríen de sus apreciaciones; otros cambian al campo de la literatura y dicen que no es un buen escritor y otros vinculan el campo de la literatura con la antropología apuntando que tampoco los escritores mexicanos Fernando Benítez y Octavio Paz fueron buenos analistas de la cultura mexicana. El contexto en esta sesión es la clave para reconstruir una realidad, tal como es concebida por un grupo de personas. Según pudimos observar, el profesor impone una relación entre la lengua meta y los alumnos, que se desarrolla de lo individual a lo social.

#### **f) Las variantes dialectales**

El profesor apunta en primer lugar que está trabajando con portugués europeo, es muy cuidadoso en cuanto a su vocabulario y su pronunciación; trata de apegarse siempre a la norma de Portugal. Proclama con orgullo, que su mejor experiencia como profesor es haber introducido la variante portuguesa en el centro de lenguas de la universidad. Considera la rivalidad entre los hablantes de las dos variantes en conflicto un inconveniente que entorpece el aprendizaje efectivo del portugués. Mira la cuestión como un problema que califica como no serio, pero que finalmente merece atención. En la primera actividad de esta sesión, cuando lee la carta es notorio su esfuerzo para darle la pronunciación y el tono pertinentes. Cuando los estudiantes comienzan a escribir sus respuestas a la carta, Mauricio les indica con cuidado las formas de tratamiento; hace aclaraciones sobre el uso de pronombres en Brasil y en Portugal e indica la mejor forma de tratamiento. En la segunda parte emplea un documento brasileño de Enrico Veríssimo, pues como expresa él, tampoco se trata de oponerse a la variante sudamericana; también trabaja con cosas y documentos brasileños, aunque especifica que son cuestiones culturales a nivel informativo y no formativo. A su modo de ver, la lengua se aprenderá de manera más efectiva si se dejan de lado las rivalidades entre profesores que usan una, u otra variante y si no se impone a los estudiantes una u otra forma. Observa como una situación de aprendizaje negativa que haya profesores que

rechazan a los estudiantes de la otra variante y los presionen para que adopten la forma que ellos quieren, cosa que no cree que sea una actitud académica positiva.

#### **g) El tipo de lengua que se enseña**

Mauricio considera que los estudiantes por ser universitarios requieren aprender un cierto nivel de lengua, que no es el portugués coloquial que él llama para turistas y en esta sesión se hace patente este aspecto. Él sabe que para entender un texto se necesita conocer la lengua, pero reconoce también que no es la única condición para su interpretación, por lo que proporciona otros elementos. Así, aunque se trata de responder una carta informal, el profesor se esmera en que el tono, el tratamiento y el vocabulario sean acordes a la situación. Debido a la naturaleza del texto, que es una carta, el léxico utilizado es más limitado y menos variado. Está más pendiente de los esquemas interpersonales como son los términos para dirigirse a una persona, la manera establecer contacto, etc., que en este caso es una pariente desconocida, por medio de la lengua escrita. En la segunda actividad, tras la lectura del artículo, el profesor informa las fuentes y otros detalles del libro y su publicación con la intención de ampliar los conocimientos de los estudiantes. En este caso por tratarse de literatura, el léxico empleado por el profesor es mucho más amplio. Mauricio intenta enseñar un portugués, según sus palabras orientado más hacia un portugués universitario; aunque por otro lado también aclara que no puede dar muchos elementos culturales simplemente porque no es su cultura; pero los aspectos culturales que sí conoce, los enseña minuciosamente. Para refrendar y sostener su punto de vista explica que no sólo él tiene ese enfoque sobre el tipo de lengua que se requiere en la universidad, sino que también otros profesores opinan así. Por otro lado, se observa una regularidad en el discurso del profesor marcada por el orden y la repetición. Le interesa relacionar la lengua al contexto en que se encuentra y a un contexto cultural abstracto.

#### **h) La negociación con los estudiantes**

El profesor considera que la negociación con los estudiantes es eficaz para que los alumnos se sientan a gusto y de esta forma aprendan mejor. En la primera actividad el profesor les pide responder a una carta informal, los organiza en pares para que respondan, pero especifica que si alguno quiere responder la carta como otro de los

personajes, puede hacerlo. Es flexible y tolerante, en cuanto a las actividades y los deja hacer los ejercicios de la manera que más les agrade; según explica, para así conseguir un equilibrio también. La forma de negociación más importante observada es la cortesía y amabilidad con sus estudiantes mientras que ellos lo tratan con deferencia. A menudo los estudiantes entienden lo que deben hacer sin que él se los diga, por sus gestos y actitudes. Se advierte que la esencia de sus clases es su autoridad, carácter y convicción más que su persuasión. Ante todo demanda una participación activa por parte de sus estudiantes que no es negociable.

### **i) El contraste entre lenguas**

El profesor considera que el contraste entre castellano y portugués es beneficioso para el aprendizaje de la lengua y confía en el conocimiento común. Pero no pierde de vista la pragmática y los contextos lingüísticos que no son compartidos; por ejemplo, en esta sesión un estudiante emplea una expresión a la Mauricio da el equivalente en castellano de México y especifica que es una expresión que en portugués suena un tanto ofensiva. Opina que en ocasiones se tienen que explicar cosas tan puntuales, que es mejor hablar en lengua materna. Más adelante en la clase intercambia algunas palabras del castellano de México por las palabras en portugués. Finalmente explica que unas palabras tienen significados muy distintos a lo que parecen, reconoce que en ocasiones salen cosas discordantes que entorpecen la comprensión por lo que en ocasiones comparar castellano con portugués es muy importante por el peligro que conlleva la proximidad entre las dos lenguas. El profesor es partidario de la traducción, pues reconoce las dificultades de las lenguas próximas. Las considera de manera independiente, pues algunas palabras, frases u oraciones aunque parecidas, evocan cosas muy diferentes. Su visión de la enseñanza contrastiva incluye las atribuciones, funciones y comparación de palabras y expresiones.

### **j) La solución de problemas**

El profesor dedica gran parte de sus dos entrevistas a hablar de la solución de problemas de diversa índole que pueden afectar directa o indirectamente el aprendizaje de la lengua meta. En esta sesión sus problemas son de enseñanza-aprendizaje y sus soluciones son sencillas pero efectivas. Señala que no siempre se puede trabajar bien

porque los estudiantes van llegando de forma escalonada y a veces no sabe cómo solucionar este inconveniente, puesto que como dice, él prepara un ejercicio por etapas con lectura, responder algunas preguntas y luego no sabe como integrar al alumno que llega tarde. En la primera actividad cuando llega un estudiante llega retrasado le indica que se siente y trabaje con una pareja y que ellos le explicarán qué debe hacer. El no dar instrucciones personalmente sobre la actividad, además de sus palabras y actitud se perciben amables pero frías, como una forma de demostrar su disgusto por el retraso. Su voz no siempre se escucha sobre las voces de los alumnos y para llamar la atención cuando los estudiantes no escuchan y están hablando entre ellos, el profesor reclama con ímpetu e insistiendo en la orden golpeando el escritorio con el rotulador, levanta la mano para que lo vean y pide silencio. En general cuenta con una amplia gama de recursos y discursos expresivos que emplea para mantener el control. Dice en su segunda entrevista que son cuestiones de la sala de aula, pero estima que son problemas que él puede resolver. En cuanto a los materiales didácticos expresa que el problema es que no hay una planeación todavía de los objetivos y que no hay un material; entonces él lo soluciona llevando sus propios recursos y fijando sus propios objetivos, solucionando hábilmente los problemas.

#### **k) El trabajo en el aula**

El profesor enfatiza la importancia del trabajo del aula como elemento vital para que el aprendizaje sea efectivo, pues advierte que los estudiantes no tienen otro contacto con la lengua meta. Para promover el aprendizaje procede paso por paso. En algunas ocasiones, el profesor utiliza algunas presecuencias que anteceden a las instrucciones y que preparan al alumno a la instrucción; así como una breve secuencia que marca el final y que los estudiantes reconocen. En esta sesión las actividades son al principio muy pausadas, les da 20 minutos para escribir la carta en equipos, pues piensa que es importante que los alumnos interactúen, pues considera que entre ellos aprenden mucho. Al término del trabajo escrito, cuando comienza la revisión, el trabajo se intensifica y el profesor espera respuestas rápidas. Hay un modelo de actuación conjunta que es revisión de la producción, identificación y corrección de errores. Los estudiantes leen y Mauricio corrige; expresa en sus entrevistas que los alumnos aprenden en una relación muy directa con el profesor. Después de leer el trabajo sigue la discusión sobre lo que escribieron. En la segunda actividad, leen uno por uno un fragmento del texto, luego

trabajan en equipos y al fin dejan una parte de las preguntas para terminar en casa, Mauricio indica que se tienen que combinar las modalidades, trabajar en salón de clase, en casa, en grupos y en pares. Él se mantiene al frente del aula la mayor parte del tiempo, pero no siempre está visible, por algunos minutos se ausenta del aula, quizás con la intención de darles un poco más de libertad y en otros momentos, como cuando trabajan en equipos, aunque se encuentra en el aula, se mantiene al margen y no se hace visible. Tampoco es foco de atención durante toda la clase y a menudo sale de su espacio y se sienta familiarmente con los equipos para resolver problemas de vocabulario. Los temas de trabajo en el aula son interesantes o graciosos, de acuerdo con su visión, cree que para que los alumnos estén a gusto hay también que tratar temas que a ellos les gusten, le importa agradar a sus estudiantes. A su vez, el profesor exige cooperación e implicación por parte de sus estudiantes y el uso de la lengua meta en esta sesión es independiente la mayor parte del tiempo, pues en la carta la respuesta es libre, pero en la lectura es dependiente y en la respuesta a las preguntas vuelve a ser independiente.

#### **D) La reflexión**

En esta sesión, la segunda actividad incluye la reflexión. Leen un texto y tal como describe, al final dialogan y ellos mismos reflexionan. Los invita a ser lectores posicionados es decir, que no sólo es parte de un grupo social, sino que también es invitado a compartir las creencias y visión del mundo del productor del texto. Pregunta su opinión sobre esta visión de los mexicanos dada por un autor brasileño. Los estudiantes no están de acuerdo y el profesor plantea tres preguntas de opinión a las que tienen que responder sí o no y exponer sus razones. Son tres preguntas para trabajar en pequeños grupos; dice que el trabajo en equipos le ha dado muy buenos resultados, pues así reflexionan mucho. Lo hacen en silencio al principio, luego espontáneamente se van reuniendo mientras hablan en castellano entre ellos y finalmente cierran con ese tema como deber de casa. Con esta actividad el profesor pretende que sus alumnos sean reflexivos, pues pone de relieve la subjetividad tanto del autor, como de los lectores y al mismo tiempo que pretende que logren una interpretación de la lengua meta.

#### **7.4.5.- Segunda sesión profesor Mauricio, 17 de abril de 2008**

##### **7.4.5.1.- Contexto de la segunda sesión de Mauricio**

Es una clase de sexto nivel matutino que se lleva a cabo en su aula acostumbrada y realizando labores normales. El objetivo de esta sesión era la práctica gramatical a través de ejercicios escritos y de la producción oral. Como inicio el profesor conversa libremente con sus alumnos, posteriormente intenta revisar una tarea del libro que como la mayoría no ha hecho, da tiempo para que la hagan en ese momento. Se trata de completar un relato de una persona que cuenta cómo fue víctima de un engaño con un falso premio. En el cuerpo de la clase Mauricio y los estudiantes revisan este trabajo sobre verbos en pretérito y detalladamente los van respondiendo y corrigiendo. Posteriormente pide que se cuenten una historia similar entre sí. Finalmente como cierre, los estudiantes cuentan al profesor situaciones de fraudes donde relatan sus propias experiencias.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) Conversación libre.
- b) Trabajo escrito del libro que consiste en completar el relato sobre un fraude.
- c) Revisión del trabajo.
- d) Lectura en voz alta de la historia.
- e) Conversación en parejas sobre sus experiencias en el tema.
- f) Relato de experiencias en grupo.

La trama del cuento es sobre una persona que recibe una carta donde dicen que ha ganado un gran premio y que para obtenerlo, sólo tiene que comprar una enciclopedia a plazos. La persona lo hace, pero no le dan ningún premio. En cambio tendrá que pagar durante mucho tiempo la enciclopedia. Al final como moraleja la persona dice que estudiará derecho para poder defenderse de fraudes como ese.

La siguiente sección se centrará en el análisis de los segmentos en que el profesor y los alumnos completan el texto y comentan sus propias experiencias en relación a fraudes. Esta clase de 52'00'' minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas



Extranjeras, UNAM, el día 17 abril de 2008. Es un grupo de sexto nivel con un total de doce alumnos el día de la grabación. La edad de los alumnos es de entre 20 y 25 años excepto una estudiante de aproximadamente 60 años; siete mujeres y cinco hombres. Éstos son:

A1 Janeth

A2 Carlos

A3 Miriam

A4 Jorge

A5 Cristina

A6 Diana

A7 Carla

A8 Adriana

A9 José

A10 Paulo

A11 Malena

A12 Fernando

P Mau Profesor Mauricio

O Observadora

#### 7.4.5.2.- Cuadro esquemático de la segunda sesión de Mauricio

Unidad didáctica: completar una narración en pasado y discusión sobre el mismo tema.

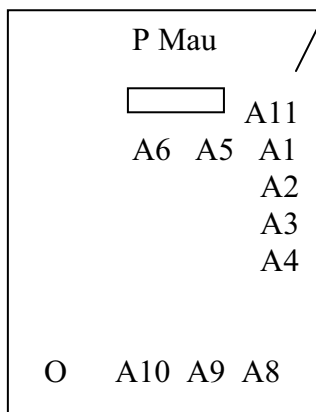
Fecha: 17 de abril de 2008

Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
00'01'' – 05'05''	Uno	Apertura. Conversación libre.	Conversación libre como calentamiento previo a la clase.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9 y A10.	Ninguno.

05'06'' – 10'50''	Dos	Producción escrita en parejas.	Ejercicio escrito de gramática.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 y A10.	Fotocopias del libro con el ejercicio de gramática basado en el relato llama- do “Falsas Promesas”.
10'51'' – 36'21''	Tres	Producción oral y escrita.	Revisión del ejercicio escrito de gramática.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 y A12.	Fotocopias del libro con el ejercicio de gramática basado en el relato llama- do “Falsas Promesas”.
36'22'' – 38'14''	Cuatro	Producción oral.	Lectura en voz alta del ejercicio escrito de gramática.	Profesor y A9.	Fotocopias del libro con el ejercicio de gramática basado en el relato llama- do “Falsas Promesas”.
38'15'' – 43'50''	Cinco	Producción escrita.	Relatan por escrito situaciones experimentadas de engaños.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 y A12.	Experiencias propias.

43'51'' – 50'32''	Cinco A	Producción oral.	Conversación en grupo sobre situaciones experimentadas de engaños.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 y A12.	Experiencias propias.
50'33'' – 52'00''	Seis	Cierre. Producción oral.	Se despide, encomienda el texto de tarea y mientras salen resuelve algunas dudas.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 y A12.	Ninguno.

#### 7.4.5.3.- Distribución espacial



#### 7.4.5.4.- Análisis de la segunda sesión

Unidad didáctica: completar una narración en pasado y discusión sobre el mismo tema.

Fecha: 17 de abril de 2008

El objetivo de esta sesión era la práctica escrita de ejercicios gramaticales en la que el profesor se dedica a consolidar los conocimientos de los alumnos respecto al uso de

verbos en distintos tiempos del pretérito. El siguiente objetivo era la comprensión de lectura y la producción escrita describiendo alguna experiencia en el pasado con que completa su práctica de pasados.

Durante la apertura Mauricio se dedica a conversar libremente con los estudiantes que ya han llegado sobre temas diversos y a resolver algunas dudas. La conversación en este contexto constituye la forma más elemental y práctica del discurso en las que se ejercitan diversas destrezas como la expresión, la pronunciación, etc. El profesor escucha parte de una canción portuguesa que una alumna trae en un MP3 que le pide oiga una parte y le ayude con la letra, mientras el resto de estudiantes escuchan y en ocasiones participan. La manera propia del profesor de abordar el léxico es como evocación y reflexión, ordena sus explicaciones de forma los estudiantes recuerden al tiempo que los cuestiona y les expone el elemento.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
01'05''	P Mau	mas eu acho que deve ser “facto” ...   ((escribe la palabra en la pizarra)) facto!   lembra-te QUE /   lembrem-se ((en voz muy baja)) facto \   como se diz em Portugal?
01'16''	A1	fato?
01'18'	P Mau	fato também?
01'19	A2	não \   com o “a” ...
01'20''	P Mau	não o “a” é aberto / não pode ser fechado ...   facto!   como dizem os portugueses?
01'28''	AA	facto ...
01'30''	P Mau	faCto \    ((lo escribe en la pizarra)) e por que não tombam o “c”?   por que não?
01'36''	A1	porque são portugueses ...
01'38''	P Mau	[ não! ]
01'38''	AA	[((risas)) ]
01'38''	O	[((risas)) ]

Después responden el ejercicio es parejas, pues según su primera entrevista, *los alumnos deben interactuar*. Se trata de llenar espacios con el verbo en el tiempo pasado

correspondiente<sup>108</sup>. Posteriormente lo revisan en grupo, cada alumno responde un verbo del ejercicio. El profesor en cada respuesta equivocada los hace reflexionar y rectificar. Mauricio advierte en su segunda entrevista el carácter lógico de algunas estructuras, *no sabe verbos subjuntivos, porque tiene problemas en indicativo*. Así, el profesor en su clase a menudo emplea series lineales de explicaciones que se encadenan de forma articulada como una posibilidad de aprender el elemento siguiente. En varias ocasiones requiere a sus alumnos reportes metalingüísticos<sup>109</sup>, es decir la explicación de algún punto gramatical.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
14'51''	A3	pretérito perfeito / não?
14'52	P Mau	não / não / não\   aqui só cabe um tempo /   ((se pone de pie)) só cabe um tempo \    ((escribe en la pizarra)) o mais que perfeito /   só \    agora /   quantas formas temos para pretérito?
15'14''	AA	dos \
15'16''	P Mau	duas!   ((corrige)) quais são?
15'19''	A3	simples ...
15'21''	P Mau	simples E?
15'23''	A3	compostas \
15'24''	P Mau	a forma simples e a forma composta ...

En la siguiente parte, un alumno lee en voz alta el relato completo, el profesor lo deja leer sin interrupciones. Según Mauricio en su segunda entrevista, la lectura es una destreza que como las otras, debe estar incluida naturalmente en los ejercicios para así lograr un aprendizaje integral, *separar una habilidad, resulta a veces artificial*. Para este tipo de peticiones el profesor generalmente sustituye la formulación más directa por otra más de cortesía, en este caso, *quem quer ler?* y de esta forma en algunas fases permite que ellos decidan sus participaciones.

<sup>108</sup> La cuestión de los tiempos verbales en las narraciones además de obedecer a la lógica y a las operaciones lingüísticas mecánicas, también responden al sentido de la comunicación (Weinrich, 1968: 61-63). El profesor intenta que reflexionen los verbos en todos estos sentidos.

<sup>109</sup> Las explicaciones metalingüísticas las usa en el aula como una forma de recordatorio y suponen la verbalización de alguna información, en este caso gramatical y su razonamiento (Leow y Morgan-Short, 2004: 36).

Tiempo	Particip.	Segmento 4
36'17''	P Mau	bem \   quem quer ler a carta completa?    ((voltea a ver a cada uno)) a carta ou o texto?
36'23''	A9	((levanta la mano))
36'25''	P Mau	o José \
36'28''	A9	eu recebi há dias /   uma daquelas cartas ...   etc., ((continua leyendo todo el texto))

Posteriormente lee la instrucción siguiente del libro donde se pide que relaten por escrito alguna experiencia personal y les da tiempo para hacerlo. Comienzan a realizar la tarea y el profesor les ayuda, pero algunos minutos después debido al ímpetu de algunos estudiantes, acaban por relatar sus experiencias oralmente. Mauricio expresa en su segunda entrevista que, *vas ligando las diferentes habilidades, a veces sin darte cuenta*. La evocación de la memoria es una forma interesante de suministrar discurso, el estudiante reconstruye sus experiencias y las comparte con sus compañeros, además de que es una manera de reconocimiento de la propia realidad.

Tiempo	Particip.	Segmento 5A
44'00''	P Mau	pelo telefone?
44'01''	AA	sim \
44'02''	P Mau	que tipo de::?
44'03''	AA	XX ((comentarios inaudibles))
44'09''	A1	uma mensagem ...
44'12''	P Mau	que dizia?
44'14''	A1	que você tinha ganho <i>bla / bla / bla</i> \   e só tinha que ligar para o:: /    número ...

Cierra encomendando tareas y mientras salen va resolviendo algunas dudas. Dice el profesor en su segunda entrevista que un punto importante para la eficacia del aprendizaje es *cumplir con* la asistencia a clase y *hacer la tarea*, entre otras cosas. Se observa que este procedimiento de aclarar dudas al final de las clases es rutinario en las clases de Mauricio, puesto que varios alumnos esperan hasta este momento para

acercarse a él para preguntar cosas de diversa índole como léxico, fechas de entrega de trabajos, excusas por no asistir, etc.

Tiempo	Particip.	Segmento 6
50'35''	P Mau	então amanhã não se esqueçam /   amanhã /
50'38''	A2	como se diz <i>patada</i> ?
50'40''	P Mau	pontapé ...   pontapé ...   ((va a su escritorio)) é para entregar então amanhã ...   esse:: /   texto \

### a) Las tomas de palabra y los modos de transición

El profesor se conduce como director de la clase, controla las actividades y las tomas de palabra. Esto lo hace con señas y con la mirada la mayor parte del tiempo; pero también llamándolos por su nombre. Esto revela la posición jerárquica que guarda con los estudiantes. Expresa en su segunda entrevista, *yo cargo el peso mucho hacia mi persona, como centro de la clase*. En general el turno de la toma de palabra es un orden preestablecido y está en función de la disposición en que están sentados. En algunas ocasiones, el profesor en las pausas más que interrupciones, agiliza y da secuencia al discurso repitiendo la respuesta del estudiante.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
18'11''	P Mau	então /    Carlos ...    Carlos ...
18'16''	A2	tal facto ...   visto assim de repente /
18'21''	P Mau	tal facto /   visto assim de repente ...

En estas partes la toma de palabra es por autoselección; es decir, el profesor hace una pregunta y espera que algún alumno lo recuerde y lo responda. Por otro lado, la continuidad en el tema se ve constantemente interrumpida por las rectificaciones del profesor. Mauricio se preocupa mucho por la corrección y repara firmemente los errores cometidos por los estudiantes. En este caso se trata de fonética, un aspecto que el profesor considera parte del aprendizaje integral del portugués. Según su primera entrevista una demostración de que los alumnos están interiorizando el portugués es cuando comprenden *el sistema vocálico, cuando entienden lo que es una vocal nasal*

*abierta, cerrada.* En muchas ocasiones repite alguna regla con la intención de que los alumnos recuerden la norma de algún elemento lingüístico. Uno de los procedimientos que emplea Mauricio para lograr efectividad, es la simple enumeración de las partes que constituyen el elemento en estudio, o bien define algún concepto fundamental mediante términos conocidos por los estudiantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
12'18''	P Mau	quais são as vogais que não levam acento?
12'21'	A1	“i” e “u” ...
12'22''	P Mau	mas que têm “i” e “u”?    são as vogais fechadas ...   “i” e “u” são as fechadas /   as outras “e o a” são as abertas /   vogais abertas ...   que mais?

Hay pausas entre la toma de turnos, además de que dan tiempo para que los alumnos reflexionen y respondan si saben la respuesta. Las interrupciones para corrección, en general van antecedidas por alguna pregunta, así Mauricio orienta la trayectoria de la actividad. Utiliza el sonido, como el volumen de la voz o golpes en el escritorio<sup>110</sup> con el rotulador para llamar la atención. Emplea la exageración de algún rasgo fonológico como efecto y estímulo, así cumple una función pedagógica y expresiva. Con este recurso se facilita la comprensión del discurso y revela la valoración del profesor.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
20'13''	A8	assim de repente parecia fantástico /   senão /   e ali leva:: /   o conjuntivo / eh passado...
20'21''	P Mau	claro \
20'22''	A8	é a segunda parte da hipótese /
20'23''	P Mau	é a segunda parte da-da hipótese /   não é?     é uma hipótese ...   não é um facto real ...   é uma hipótese /   tal facto ...   visto assim de repente?
20'36''	A9	parecera ...
20'38''	P Mau	parecera não rapaz!   ((golpea sobre la pizarra varias veces

<sup>110</sup> En este tipo de gestos no verbales confluyen la intención de comunicar algo, el tipo de información que se desea transmitir, el papel de la persona y el contexto donde se emite (Ekman y Friesen, 1981: 60-61) que en este caso es llamada de atención en el aula.



		señalando un verbo)) por que é outra coisa?   é mais que perfeito \    então ...    vamos ver /   Adriana lê toda a frase condicional ...   com os dois espaços \
--	--	---

Hay pocos ensolapamientos, en algunas ocasiones, cuando el profesor pregunta y hace una pausa esperando respuesta y algunos estudiantes hablan a la vez. Dice en la segunda entrevista, *los alumnos también te van marcando ciertos parámetros*, es paciente y espera pausas largas para los estudiantes piensen sus respuestas. Mauricio reconoce el valor expresivo de los silencios y con ellos influye persuasivamente sobre los estudiantes forzando su participación.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
23'18''	P Mau	então como fica?
23'23	AA	((murmullos)) ((varias respuestas a la vez inaudibles))
23'25''	P Mau	((risas))     ((hace un gesto gracioso y espera alguna respuesta)) é só decidir se a hipótese é passada /   se já passou ...  ou se é presente ...

### b) Comportamiento interlocutivo

La gestión de los segmentos la marca el profesor dando instrucciones como cuál será la actividad, en qué página y cómo se debe realizar. La claridad es un valor fundamental que Mauricio imprime en sus instrucciones, fijando así con precisión las actividades a realizar y cumpliendo con la función comunicativa de indicar los procedimientos y evitando así pérdidas de tiempo y de atención.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
02'49''	P Mau	qual é a página?   qual é a página?   (GA)
02'51''	A2	cento e vinte e dois \   (R)
02'52''	P Mau	cento e?   (RV)
02'53''	A2	vinte e dois \   (R)
02'59''	P Mau	((busca la página)) ah pois ...   “Falsas Promesas” /   (GT) cinco minutos para fazer? (GA)    ou já terminaram ...   estão a fazer em

		pares /   não é?    (GP) ontem / lemos a primeira frase ...   que? o quê?   (GA)
--	--	--

En el cuerpo de la clase, que es un trabajo de verbos en pretérito, la dinámica es: el alumno lee la respuesta y el profesor lo escucha, lo corrige y cuestiona acerca del uso de tiempos en pasado, donde se hace evidente que es un tema que ya han estudiado con anterioridad. A continuación facilita principios, pautas y fórmulas de los elementos seleccionados. Su intención es básicamente reorientar y estandarizar el uso de los verbos, más que la activación comunicativa, pues según su primera entrevista, *la gramática es parte de la lengua*.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
22'06''	P Mau	houvera?   (PF)
22'07''	AA	((risas))
22'09'	A2	tivesse parecido?   (DV)
22'10''	P Mau	tivesse parecido?   (P Co)
22'11''	AA	((risas y algunos comentarios inaudibles))
22'14''	P Mau	e qual é a diferença entre::? onde está isso?   não não não!   não não não!   (VD) qual é a diferença   entre /   quando temos uma frase condicional /    entre a forma composta e a forma simples?   (PC)
22'32''	A12	se a acção foi feita mais de uma vez ...   (R)

### c) La construcción del tema

En esta parte haremos un breve análisis de lo que cada uno de los participantes aporta al tema que están tratando. En primer lugar se observa que, como en casi todas las clases que la temática es especializada y pactada con anterioridad y que la mayoría de las aportaciones están en función de ella. En este caso, el tema eran los verbos en pretérito. La mayoría de las aportaciones de los alumnos son las respuestas; mientras que las del profesor son fundamentalmente explicaciones y cuestionamientos.

El profesor pide realizar un trabajo en pares, de acuerdo con sus propias palabras, es importante *que los alumnos interactúen*, pues *entre ellos aprenden mucho*. Se va sentando con las parejas y va revisando los trabajos escritos al tiempo que va prestando ayuda con el léxico o con la gramática. Mauricio muy a menudo emplea la referencia del castellano como una forma eficaz de aprender portugués. Uno de los rasgos más característicos del profesor es su capacidad para asociar las lenguas a partir de la identificación de atributos y otorgarles un relieve especial.

Tiempo	Particip.	Segmento 2
05'49''	P Mau	mas aqui não podes dizer que não é assim ...   (DIR)
05'51''	A8	ah! é [aí sim ...   ] (REAC)
05'54''	P Mau	[aí sim ...   ] e por que tem acento?   (REL)
05'56''	A8	porque em espanhol tem acento /   ((en voz muy baja)) ((risas)) (DIR)
05'57''	P Mau	porque em espanhol tem acento \   (REAC)

Mauricio construye el tema gramatical relanzando varias veces la pregunta, tal como explica en su primera entrevista, *los alumnos aprenden en una relación muy directa con el profesor; es profesor-alumno, lanzas la pregunta y ellos, bueno, te la regresan*. Explica rigurosamente el tema, pero también se auxilia de referencias de la vida real para que los estudiantes entiendan mejor el contexto. Muchas veces el profesor deja atrás el medio abstracto de las reglas gramaticales para instalarse en la realidad integrando plenamente la percepción personal con el objetivo de usar la lengua meta.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
16'14''	P Mau	então a Malena?   (DIR)
16'16''	A11	<i>he ganad</i> o?   ((voz casi inaudible)) (REAC)
16'18''	P Mau	nã::o! não não ...   (DIR)
16'19''	AA	tinha ganho:: ...   (REAC)
16'22''	P Mau	<i>te has confundido</i> ...   ((se levanta, se dirige a la pizarra y escribe el verbo)) tinha \   (DIR)
16'24''	AA	tinha ganho:: ...   (REAC)
16'25''	A11	tinha!    tinha ganho \     ((escribe en la pizarra)) OU havia /

		mesma coisa /   havia (ganho) ...   ou <i>ponia</i> a forma /   a forma simples ...   (DIR)
16'44''	AA	[ <i>tinha ganhado</i> /   ] (REAC)
16'45''	P Mau	[ <i>ganhado</i> ...     ] uaa! <i>ganhara</i> quê?   um prêmio de?    quanto era quinhentos mil contos?   (DIR)
16'55''	O	uuuf! /   faz tanto tempo /   era muito mesmo /   (REAC)
16'58''	P Mau	com quanto vivias?   um mês?   quantos contos?   (DIR)
17'00''	O	eu acho que eram trinta contos ...   naquela época \   mas faz eh:: /   ano um /   coelho \   (REAC)
17'07''	AA	[((risas)) ] (REAC)
17'07''	P Mau	[((risas)) ] (REAC)

#### d) Modalidades enunciativas y organización del discurso

En esta sesión, como en la mayoría de las clases, la relación en la comunicación entre los interlocutores desigual debido a la posición funcional<sup>111</sup> de los participantes, que es de escuela, docente y alumnos. El profesor es el responsable de comenzar, dirigir y terminar las interacciones que integran la sesión. Por esta razón, los turnos del profesor son más largos; mientras que los turnos de los alumnos son más breves y sujetos a interrupciones por parte del profesor por preguntas y correcciones. El intercambio responde básicamente a la estructura pregunta-respuesta.

En el cuerpo de la clase, la mayoría de las intervenciones del profesor son alocutivas como preguntas, interpelaciones, apelaciones y requerimientos y elocutivas en la forma manifestación de saber. Todas estas modalidades están encaminadas al uso correcto y práctica de la lengua meta, *hay que cuidar el contenido y la forma*. La definición es uno de los procedimientos más eficaces que emplea el profesor para establecer conceptos. Facilita la información seleccionada, precisa sus elementos fundamentales y sitúa los contenidos en el ámbito de la asignatura. Pero no impide la participación que para Mauricio es vital para el aprendizaje; requiere constantemente de la colaboración de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

<sup>111</sup> La situación funcional se determina por el papel que los hablantes desarrollan en un contexto y la situación social que se determina por el estrato socio-cultural de los hablantes.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
13'56''	P Mau	qual / qual /   é o perfeito nesta frase /   eh?   nesta idéia /   nesta série de idéias /   qual é o perfeito?
14'03''	AA	recebi ...
14'04''	P Mau	recebi \   e   ganhar é uma acção anterior a receber ...   ou não?   qual é primeiro ...   receber ou ganhar \
14'11''	AA	ganhar ...

Hay muchas participaciones del profesor que son explicaciones gramaticales, que para él son la esencia de la clase, *si no hay gramática no les puedes explicar nada*, pero siguiendo la dinámica de hacer pensar a los alumnos. A menudo demanda a sus alumnos explicaciones metalingüísticas donde les pide verbalizar las reglas y formas gramaticales. Los supuestos y los principios en los que se apoya son motivo de reflexión la mayor parte de las veces. Además, todas las definiciones las ilustra con ejemplos familiares para los estudiantes para que sean más efectivos y están en función de un objetivo concreto.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
25'25''	P Mau	as opções são tinha feito e /   tivesse feito \    ((los escribe en la pizarra)) de facto as duas são acções passadas /   não é?   compostas /   tempos compostos /    quando usamos um /   ou outro?     ((golpea el escritorio con el rotulador para llamar la atención) quando usamos um /   e quando outro?   por que uma e por que outra?    tinha feito / tinha feito ...   tem a ver como o MODO /   não!   MODO /   que modo é que tinha feito?
25'58''	AA	indicativo?
26'00''	P Mau	indicativo \   e que modo é?

Las participaciones de los alumnos son más elocutivas, expresan saber o ignorancia, dudas y ofrecimientos, pues *en los niveles avanzados ya se comunican en portugués en el salón de clase*. Por su parte el profesor emplea el análisis como un proceso mediante el cual aborda muchos problemas gramaticales, expresa en su segunda entrevista, *para mí es muy importante la calidad de comunicación*. Juzga efectivo descomponer una

oración en partes, con el fin de identificar sus elementos, descubrir la configuración de alguna estructura y explicar su funcionamiento.

Tiempo	Particip.	Segmento 3
20'47''	P Mau	então /    vamos ver ...   Diana / lê toda a frase condicional ...   com dois espaços \
20'55''	A6	tal facto visto assim de repente /   parecia fantástico /   se não houvesse condições muito ...   particulares para ...
21'03''	P Mau	até ali ... a-a- assim <i>tá</i> bem ...    tal facto /   visto assim de repente /   parecia fantástico / se não ...
21'12'	A6	houvesse?
21'13''	P Mau	houvesse ...     <i>tá</i> bem?   soa bem?     eh?   <i>como que sí / como que no</i> \

Las modalidades delocutivas utilizadas en esta sesión son la lectura de la carta donde tenían que completar los espacios y cuando los alumnos reproducen los mensajes que habían recibido con supuestos premios. El profesor considera que la incorrección gramatical denota falta de competencia lingüística por lo que en estos relatos corrige constantemente los problemas y trata de agilizar el discurso.

Tiempo	Particip.	Segmento 5 A
46'07''	A11	{que <i>ga-ga-ganara?</i>   um::   um prêmio /   uma viagem /   e é só para-para <i>este</i> /   como XX   para que / para que eu compre /   (DC) <i>una:: membresía</i> por três meses    mas em / numa <i>ocasião</i> /   }
46'30''	P Mau	ocasião /
46'31''	A11	eu <i>foi</i> /
46'32''	P Mau	eu /   fui \

#### 7.4.5.5.- Síntesis de la segunda sesión

En esta sesión el profesor propugna en parte por un modelo tradicional y por otra, por un modelo más comunicativo, a menudo interpolables, favoreciendo así el desarrollo, tanto de la corrección, como de la comunicación. Por esta razón, sería difícil encasillar

esta clase en una sola categoría. No hay contradicción en sus actividades, pues están articuladas alrededor del eje central, que es la narración y los elementos verbales necesarios para ella. Es una manera de abordar un tema cabalmente, que además no opone el aprendizaje a la diversión en el aula. En la primera parte procede de manera ordenada intentando sistematizar las formas verbales y la segunda parte es una forma ponerlas en acción con naturalidad, en un contexto real, que es el campo de las propias experiencias. Predominan tres elementos que exponen la práctica del profesor: la gramática, el vocabulario y el uso correcto de la lengua. Pero aparecen también otros elementos de interés; como el influjo que el profesor ejerce sobre los estudiantes en cuanto a la visión de la lengua. La cual miran con detalle, como un sistema de reglas susceptibles de confrontar y como un juego de piezas movibles donde sólo determinadas piezas *caben* en determinadas situaciones. Podría decirse que esta sesión constituye una conjunción de recursos verbales variada que va desde el trabajo individual, al de parejas y al de grupo de manera natural, con más intención de razonar que de sistematizar.

#### **7.4.5.6.- Síntesis de la segunda sesión por temas**

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>112</sup> y de las observaciones de clase.

##### **a) Cumplimiento de horarios y asistencia**

El profesor afirma que otra una que le parece difícil de solucionar es el arranque de la clase, para él es muy importante empezar puntualmente. Dice que retrasar toda la clase por algunos es una falta de respeto para los estudiantes que sí cumplen el horario. Explica que da un período de tolerancia pactado en conjunto para que lleguen y en esta sesión, cuando se da cuenta que ya han pasado los cinco minutos acordados, comienza la sesión sin que haya llegado la mayoría de los estudiantes. Es cortés pero firme en su autoridad; para recordarles sin palabras su trato de puntualidad y asistencia coloca sobre el escritorio una hucha de cerdito para cobrar las multas de un peso por retrasos, por fotocopias en caso de llegar retrasados e igualmente por las llamadas de móvil en el

---

<sup>112</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.

aula. Explica que negoció con ellos esta forma para que no sonaran teléfonos y en este punto es solidario con los alumnos, pues se incluye a sí mismo en el trato, considera que son molestos y perjudican la concentración. Mauricio expresa enfático que cree en la puntualidad, aunque en esta ocasión no llega a cobrar los retrasos ni las copias, pero señala que generalmente sí lo hace. Controla metódicamente sus tiempos y movimientos; cuando inician el ejercicio de contar una experiencia, ve su reloj para medir su tiempo y después mientras trabajan toma lista. Lo no dicho es una parte esencial en su comunicación. Con la simple acción de ver su reloj mantiene controladas las actividades de su clase y los alumnos por su actitud saben, sin que él lo diga, que es la hora de terminar. Al mismo tiempo, el profesor piensa que lo más efectivo para aprender la lengua es estar en clase, pues además de recibir la instrucción, es el único contacto de los alumnos con la lengua meta.

#### **b) Preparación de clase**

El profesor piensa que la preparación de clase es vital para que el aprendizaje sea eficiente y que a pesar de algún contratiempo le puede ir bien si es una clase bien planeada. En esta sesión el profesor tenía planeado revisar primero los deberes de casa que eran unas fotocopias con un ejercicio que ha preparado con anticipación y acorde a la temática. Al inicio conversan de la clase para dejar pasar los minutos de tolerancia y al fin del plazo pide que vayan los deberes. Aunque muchos no han terminado, decide no cambiar su plan de clase, simplemente lo modifica y les pide que lo hagan en ese momento. Es flexible y se permite maniobras de cambio en su plan de clase. Expresa que cuando su clase se desvía por un camino que no esperaba, aún así obtiene buenos resultados porque hay una planeación estratégica. Comienzan a hacer la tarea pendiente mientras el profesor resuelve sus dudas, habla con ellos y se sienta familiarmente con ellos a trabajar. Pasan a la siguiente etapa que era el plan original de revisar los verbos y mientras lo hacen, les ayuda a pensar en el uso de verbos en pretérito. Verbalmente los ayuda a ordenar las funciones y las estructuras lingüísticas. En la siguiente fase que era contar una historia y va pidiendo uno a uno que narren sus experiencias personales en materia de engaños por teléfono o por correo y con esto cierra todo el ciclo de ejercicios que tenía proyectado sobre el pretérito.

#### **c) Tener un programa y objetivos a nivel clase y a nivel departamental**



En esta sesión el profesor tiene muy claro el objetivo, que es el uso correcto de verbos en pretérito perfecto, en imperfecto y en más que perfecto. De acuerdo con él, la enseñanza es más efectiva cuando se cuenta con un objetivo, ya que a veces se cuenta con un material que no siempre funciona; sin embargo, apunta que si se tiene un propósito definido en principio puede funcionar bien. Para ello se vale del ejercicio fotocopiado de un libro con ejercicios y mientras hacen el ejercicio les habla de las conjugaciones. Pasado el lapso de tiempo que él considera suficiente, comienzan a revisarlo, cada estudiante da una respuesta. El profesor está consciente del objetivo, por lo que insiste en cada respuesta preguntando sobre el uso de los tiempos pretéritos, escribe algunos verbos en la pizarra y habla de formas simples o compuestas de pasado.

#### **d) Utilización de materiales adecuados**

Mauricio considera que los materiales son más que un apoyo, los mira como una parte vital de su enseñanza y como condición esencial para la clase. Así, utiliza los materiales que él elige de acuerdo a los objetivos de su clase y de su propio programa. En este caso son fotocopias de un libro portugués, explica que está usando un libro que se llama *Lusofonia* que no considera el más adecuado, pero que lo usan porque es portugués europeo. Es un ejercicio gramatical, se trata de un relato al que hay que agregarle los verbos en distintas formas de pretérito, muy pertinente a su objetivo de estudiar verbos en tiempo pretérito. Critica dicho libro porque no está pensado para castellanohablantes y expresa su desacuerdo ante la política del departamento de dejar a cada profesor decidir sobre su material. Expresa en varias ocasiones que debería haber materiales propios del departamento, pues según sus palabras, no tienen material, no tienen ni un esquema de qué es lo que se va a dar. Pero él resuelve muy hábilmente las carencias buscando materiales adecuados o preparándolos él mismo, dice que las carencias que tiene *Lusofonia*, trata de suplirlas con materiales elaborados por él siguiendo más o menos los objetivos del antiguo programa de portugués. A su modo de ver se tendría que renovar el programa, o bien se debería establecer uno nuevo y se debería disponer de material actualizado y de recursos audiovisuales.

#### **e) Utilización de gramática**

Mauricio está convencido de que la gramática es una parte vital para el aprendizaje efectivo de la lengua meta, la considera el contenido de la clase, pues afirma que sin ella no se puede explicar nada. Al mismo tiempo mira la lengua en un sentido composicional, es decir, con elementos determinados que guardan relaciones fijas entre sí. Los elementos y sus relaciones los entiende como fonéticos o de sonido, sintácticos o de gramática y semánticos o de significado. A su modo de ver, el estudio de la lengua meta es principalmente gramática aunque también incluya los otros dos aspectos. Así, en esta sesión el tema son los verbos por lo que dedica gran parte del tiempo al estudio de gramática. Emplea una parte de cada respuesta en discurso externo, o sea en el se emplea para explicar. Apoya al alumno exponiendo detalladamente por qué una respuesta no es correcta, proporciona modelos a seguir, aclara dudas y da ejemplos. Da atención personalizada a la tarea y durante el cuerpo de la clase repite oralmente algunas reglas como las de acentuación que lo conducen naturalmente a otro punto que considera relevante, que es la pronunciación. De acuerdo con su visión, los alumnos van a interiorizar el sistema vocálico portugués cuando entienden lo que es una vocal nasal abierta o cerrada. Más adelante escribe en la pizarra conjugaciones de verbos en tiempos pretéritos simples, compuestos y condicionales. Es un ejercicio que se dificulta mucho a los alumnos, por los distintos verbos y formas que se han de utilizar, pero es muy paciente y los ayuda. Está consciente de los gustos de sus estudiantes y señala que mientras a algunos les gusta mucho la gramática, otros la odian. Pero la considera necesaria, así que Mauricio se detiene en cada respuesta, hace a los alumnos recordar, observar y clasificar las formas, los usos y los compara con el castellano. Sigue un modelo de interacción de iniciación, respuesta y retroalimentación donde proporciona información gramatical. Además de respetar las convenciones en la conformación de las oraciones, el profesor les requiere el factor de viabilidad, o sea de grado de descodificación en una oración o frase. Dicho en otras palabras, de un cierto nivel de comprensión, puesto que una oración puede ser estructuralmente correcta, pero incomprensible en su significado. El uso del tiempo del profesor es pausado, poco a poco va explicando cada una las respuestas, asegurando así una mayor comprensión.

#### **f) Las variantes dialectales**

Mauricio asume que además de las diferencias dialectales, hay esquemas culturales muy distintos en Portugal y Brasil que han derivado en una rivalidad entre los profesores.

Mira este constructo como un hecho que está irremediablemente y firmemente asentado en la mente de algunos docentes y ante el cual él cree que tiene el deber de perseverar. Fomenta de muchas maneras una actitud positiva hacia la variante de la lengua y la cultura portuguesas. Comienza por mostrarse muy cuidadoso en cuanto al uso de la lengua de acuerdo a la norma de Portugal. Es su orgullo mantenerlo, acepta que ha sido muy difícil y que ha habido críticas, aunque según él las califica de auténticas. Así, en la fase previa al cuerpo de la clase hablan sobre una canción, les corrige la pronunciación y explica por qué hay una diferencia entre dos palabras, que son un mismo concepto, pero que la primera pertenece a la variante brasileña y la segunda a la portuguesa. Por otro lado, ya en el cuerpo de las clases presta mucha atención a las reglas de acentuación y a la pronunciación bajo la estricta regla portuguesa. Pretende, según sus palabras, que sus alumnos aprecien esta variante, que se conserven en ella y continúen el camino de seguir investigando el portugués europeo, cuestión que mira con satisfacción y como un logro. Ante todo, defiende la variante bajo la perspectiva de que es una universidad y a su modo de ver ello implica que tener espacio para todos. Por otro lado, su afán por la depuración de la lengua se vuelve relativo, pues lo que es correcto en una comunidad, puede no serlo en la otra.

#### **g) El tipo de lengua que se enseña**

El profesor afirma que el modelo de lengua que se enseña es vital para el aprendizaje sea efectivo de acuerdo con la institución donde trabaja. Afirma que sus alumnos de estudios superiores no necesitan un portugués instrumental, que lo que necesitan es tener conocimientos y elementos suficientes para acceder a bibliografía en portugués. Está convencido de que lo que los alumnos necesitan es, según sus propias palabras, portugués a nivel universitario, con lo cual quiere decir más formal. Critica el enfoque que se usaba en la universidad hace algunos años, donde se utilizaba una perspectiva muy comunicativa y argumenta en contra de ésta, que un hispanohablante no necesita hablar portugués o tomar un curso para comunicarse con un lusohablante. Por lo cual en esta sesión que trata el relato de un fraude, dedica mucho más tiempo a la forma que a la comunicación. Aunque reconoce que muchas formas de la lengua son culturales, él se refiere más las formas lingüísticas estándar y a las formas universalmente aceptadas de expresarlas. Relaciona el texto con las circunstancias para inferir, no sólo a lo que convencionalmente se refiere, sino también a un contexto situacional específico.

Después durante la práctica oral se preocupa por que los relatos confirmen las expectativas de los oyentes, es decir, que cumplan las convenciones de interacción generalmente aceptadas como son los protocolos de saludos, despedidas, preguntas, etc. y que en este caso, son frases introductorias, anécdotas y cierres. El discurso del profesor en esta sesión además ofrece una notoria regularidad debido a la naturaleza de los ejercicios; maneja los mismos conceptos de gramática y recursos de corrección una y otra vez y mientras que el léxico empleado variado.

#### **h) La negociación con los estudiantes**

Dice el profesor que la negociación con los estudiantes en lo que se refiere a las reglas y los contenidos de clase hace que los alumnos se sientan más contentos y aprovechen mejor las clases. Así, en esta sesión solamente se observa que el profesor es flexible y hace diversas concesiones. Se pone de acuerdo con los alumnos para desarrollar una actividad conjunta. Aunque según su percepción de sí mismo es un docente severo y cree que es estricto con ellos, les permite que hagan en el aula la tarea que debían haber hecho en casa. Pide que la terminen en ese momento, pues es consciente de que hay alumnos que no son capaces de seguir su ritmo y de esta forma trata de conseguir un equilibrio. Mauricio se mantiene visible la mayor parte del tiempo, salvo cuando los estudiantes trabajan en equipos en que parcialmente se hace visible sólo cuando se acerca a trabajar directamente con ellos. Durante el proceso del ejercicio sale de su espacio y se sienta familiarmente con ellos a resolver dudas, lo que lo hace más accesible. Mientras que para la revisión retoma su espacio al frente y mantiene la voz principal, mientras que los estudiantes se circunscriben a leer sus respuestas. Pero su voz no siempre sobresale de entre las voces de los estudiantes, así que en algunas ocasiones para llamar la atención emplea el volumen de la voz o golpes en el escritorio y hacerse audible y visible. Se observa que le parece importante regular y controlar las interacciones en el aula y que ya han sido delimitadas muy algunas acciones dentro del aula.

#### **i) El contraste entre lenguas**

El profesor afirma que para entender ciertos conceptos y para que el aprendizaje sea más efectivo, es necesario recurrir al castellano. Es una práctica con la que está

enteramente de acuerdo, cree que en ocasiones se tienen que explicar cosas tan precisas que es mejor hablar en lengua materna. Dice que él trabaja con análisis contrastivo, así en esta sesión, se detiene en cada respuesta y los hace observar las formas, la utilización de cada tiempo y los va comparando con el castellano. Pasan la siguiente fase que es contar una experiencia donde los estudiantes preguntan algo de vocabulario que necesitan, y el profesor les proporciona además las diferencias entre ambas lenguas. Según su visión, comparar español con portugués es muy importante por el peligro que impone la proximidad ambas lenguas y como una forma de evitar el interlenguaje. No apuesta por la intuición de sus alumnos y pretende en muchas ocasiones marcar las fronteras entre una y otra lengua. Además, no hay vaguedad en su discurso, es claro y directo en ambas lenguas. En otros momentos distingue palabras homófonas, homógrafas, cognados y sobre todo falsos cognados.

#### **j) La solución de problemas**

En las entrevistas, el profesor es muy consciente de los problemas que pueden surgir en el aula y le preocupa dar soluciones acertadas; en esta clase se aprecia cómo resuelve efectivamente problemas inherentes al aprendizaje de una lengua próxima. En la primera parte de esta sesión aclara dudas de sus alumnos sentándose con ellos y dando atención personalizada, pues sabe que la proximidad facilita, pero también dificulta. Insiste en la gramática, aunque sabe que en ocasiones los alumnos tienen otras expectativas, indica que creen que estudiar portugués aprender más sobre manifestaciones culturales. Está convencido de que lo hace para su beneficio. En relación a los verbos el profesor resuelve el problema de uso de uno u otro de los varios tiempos pretéritos que surgen, a través de estructuras analógicas que guardan alguna correspondencia entre sus partes, como por ejemplo, si son acciones simultáneas, terminadas o que continúan. Enseñando conjugaciones de verbos con sus taxonomías y diferenciando los cognados y falsos cognados evita uno de los problemas más graves desde su punto de vista, que es la interlengua. Prefiere tener la producción lingüística de sus alumnos controlada, así detecta de manera inmediata las anomalías, las incomprensiones y puede resolverlas en el momento. Expresa que podría evaluar una producción desde el contenido y que los alumnos, gracias a la proximidad de lenguas podrían expresarse en interlengua, pero enfatiza que definitivamente ese no es su objetivo. Cuando un alumno usa la lengua de esta manera, Mauricio reacciona

corrigiendo repetidamente o expresando enfáticamente que no, pero señala que en la sala de aula son problemas que él puede resolver. Además tiene una serie de señales acústicas que lo ayudan a mantener el control del aula.

### **k) El trabajo en el aula**

En la primera parte de la sesión hay una conversación libre, en el cuerpo de la clase un trabajo escrito del libro que consiste en completar un relato sobre un fraude. En esta parte se observa principalmente un modelo de interacción conjunta y una dinámica de pregunta-respuesta donde la dimensión temporal juega un papel primordial, es decir, el reconocimiento de los intervalos de tiempo en la lengua y su relación con la gramática. Mauricio señala que los alumnos aprenden en una relación muy directa con el profesor; es una interacción principalmente de docente-alumno, donde él lanza la pregunta y ellos le devuelven una respuesta. En ocasiones el profesor hace uso de frases y actitudes estereotipo de la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, hace de eco y repite la respuesta, acción que en su clase significa que está correcto y que puede continuar. Luego hay una revisión del trabajo y por último, como recapitulación la lectura en voz alta de la historia. La siguiente actividad consiste en una conversación en parejas sobre sus experiencias en el tema, pues presume que en equipos se ayudan entre sí, a pesar de las inconveniencias como que algunos dependan de los compañeros más participativos. Requiere de la cooperación e implicación entre estudiantes. Para cerrar la clase hacen un relato de sus experiencias en grupo que es una manera de poner en práctica todo lo aprendido. Se observa que el profesor enseña elementos lingüísticos conectados entre sí que constituyen organizaciones conceptuales. Por otro lado, en esta sesión Mauricio trabaja en diversas modalidades, tal como explica, considera beneficioso combinar el trabajo en el aula, en grupos, en pares e individualmente. Definitivamente cree que uno de los factores que más contribuyen a un aprendizaje efectivo es asistir a clase. En esta sesión el uso de la lengua meta es, de acuerdo con las actividades, a veces dependiente del profesor y en los relatos orales independiente de él.

### **l) La reflexión**

El trabajo de reflexión en esta sesión comienza desde el relato del fraude, donde cada respuesta se acompaña de un trabajo de análisis, pues cada espacio del ejercicio requiere

de una palabra que encierra una serie de elecciones que los remite a un código. La reflexión personal en la última parte consiste en opinar sobre la historia y luego contar una experiencia propia. Así, en este ejercicio demanda una participación cualitativa. Este trabajo radica en la construcción de secuencias de procesos como la clasificación, la comparación y la inferencia de información. Esta organización facilitó una producción lingüística más descriptiva, explicativa o ejemplificativa, dependiendo del caso a relatar. En esta parte, no es un trabajo de reflexión directamente sobre la lengua, sino sobre una situación particular y durante la narración es donde indirectamente se abordan cuestiones lingüísticas. La primera parte es escrita, los alumnos trabajan en pares y comentan entre ellos. Mauricio señala que esta modalidad de trabajo le resulta efectiva y le agrada porque justamente los estudiantes reflexionan mucho. El profesor continúa con una primera exhortación, pregunta si alguna vez han sido víctimas de un engaño o si ellos alguna vez han engañado a alguien; complementa hablando del sentimiento de culpa y les pide recapacitar sobre el tema. A manera de estímulo hace algunas afirmaciones controvertidas que suscitan la polémica y finalmente entre todos llegan a una conclusión. Mauricio está convencido que de que esta secuencia de trabajo es muy eficaz; cuenta que hace equipos, después todo el grupo revisa el ejercicio y por último dialogan. Por su experiencia sabe que de esta manera los estudiantes reflexionan sobre el tema y que esto les ayuda a entender las cosas.

#### **7.4.6.- Tercera sesión profesor Mauricio, 21 de abril de 2008**

##### **7.4.6.1.- Contexto de la tercera sesión de Mauricio**

Es una clase de primer nivel que se lleva a cabo en su aula normal y realizando labores cotidianas. El objetivo de esta sesión era la práctica oral a través de ejercicios comunicativos de expresión oral. Uno de los puntos principales era ofrecer argumentos válidos para sustentar una posición. La apertura es la revisión de la tarea, que consiste en elaborar horarios de actividades de dos personajes basándose en las instrucciones de una fotocopia proporcionada por el profesor. Posteriormente, de acuerdo a las actividades descritas en la sección anterior en discuten en equipos alumnos si es mejor la vida en el campo o en la ciudad y luego un representante de cada grupo presenta sus resultados. En el cuerpo de la clase el profesor propone discutir en grupos de cuatro sobre el grado de culpabilidad de cada uno de los cuatro personajes de una historia que él inventa y dibuja en la pizarra. Los alumnos conversan en equipos durante algunos minutos y por último Mauricio pide razonamientos a favor o en contra de los personajes a sólo dos equipos. Cierra diciendo que la actividad la terminará al día siguiente con la exposición de los equipos restantes.

La clase se desarrolla en el siguiente orden:

- a) Revisión de la tarea que consiste en descripciones de horarios de actividades.
- b) Trabajo escrito sobre las ventajas y desventajas de vivir en el campo o en la ciudad.
- c) Trabajo oral sobre las ventajas y desventajas de vivir en el campo o en la ciudad.
- d) Preparar en grupos argumentos a favor y en contra de los participantes de una situación ficticia.
- e) Exposición y discusión oral de conclusiones a favor y en contra de los participantes de una situación imaginaria y cierre.

La historia inventada por el profesor trata de lo siguiente: hay una chica con su madre que viven en una isla rodeada de tiburones. Hay otra isla donde vive un chico, novio de la joven y que prometió casarse con ella. Solamente hay un barco y un barquero en la isla. La chica quiere ir con su novio, pero no tiene recursos para pagar el pasaje. El barquero le dice a la joven que como no tiene dinero, le podría pagar pasando una noche



con él. La madre de la chica dice que haga como ella piense que sea mejor. La chica decide hacerlo y al llegar a la otra isla, le cuenta al novio lo que había hecho y finalmente éste rehúsa a casarse con ella. Lo que los alumnos tienen que hacer es graduar de 1 a 4 el personaje que más culpa tenga en esta difícil situación.

La siguiente sección se centrará en el análisis de los segmentos en que el profesor y los alumnos analizan la situación de la vida en el campo y en la ciudad; y argumentan el grado de culpabilidad de cada uno de los personajes de la historia. Esta clase de 63'10'' minutos se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, el día 17 abril de 2008. Es un grupo de primer nivel con un total de 16 alumnos el día de la grabación. La edad de los alumnos es de entre 20 y 25 años excepto una estudiante de aproximadamente 65 años; siete mujeres y cinco hombres. Éstos son:

A1 Guadalupe

A2 Nadia

A3 Milena

A4 Dana

A5 Felipe

A6 Tania

A7 Eli

A8 Julieta

A9 Canek

A10 Claudia

A11 Lupita

A12 Mayte

A13 Jorge Luis

A14 Luz

A15 Margarita

A16 Mara

P Mau Profesor Mauricio

O Observadora

#### **7.4.6.2.- Cuadro esquemático de la tercera sesión de Mauricio**

Unidad didáctica: expresar opiniones, ventajas y desventajas de la vida en el campo o en la ciudad y argumentación.

Fecha: 21 de abril de 2008

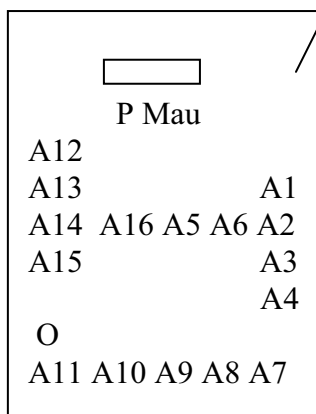
Tiempo	Segmento de clase	Actuación	Tema	Participantes	Material
00'01'' – 08'48''	Uno	Apertura. Revisión de tareas.	Descripciones de horarios	Profesor y alumnos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14 Y A15.	Fotocopia de ejercicios.
08'49'' – 16'15''	Dos A	Producción escrita en parejas.	Expresar opiniones sobre la vida en el campo y en la ciudad.	Alumnos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14 Y A15.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.
16'16'' – 19'51''	Dos B	Producción escrita en parejas.	El profesor prepara un dibujo en la pizarra para la siguiente actividad, mientras los alumnos escriben opiniones sobre la vida	Profesor mientras los alumnos continúan escribiendo.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.

			en el campo y en la ciudad.		
19'52'' – 21'07''	Dos C	Producción oral.	Expresar opiniones sobre la vida en el campo y en la ciudad.	Profesor, A1, A2, A3 y A4.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.
21'08'' – 21'47''	Dos D	Producción oral.	Expresar opiniones sobre la vida en el campo y en la ciudad.	Profesor y A12 y A16.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.
21'48'' – 22'18''	Dos E	Producción oral.	Expresar opiniones sobre la vida en el campo y en la ciudad.	Profesor y A14 y A15.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.
22'19'' – 22'46''	Dos F	Producción oral.	Expresar opiniones sobre la vida en el campo y en la ciudad.	Profesor y A7 y A8.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.
22'47'' – 23'49''	Dos G	Producción oral.	Expresar opiniones sobre la vida en el campo y en la ciudad.	Profesor y A13.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.

23'50' – 24'26''	Dos H	Producción oral.	Expresar opiniones sobre la vida en el campo y en la ciudad.	Profesor y A9, A10 y A11.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.
24'27'' – 25'24''	Dos I	Producción oral.	Expresar opiniones sobre la vida en el campo y en la ciudad.	Profesor y A5 y A6.	A partir del anterior ejercicio fotocopiado.
25'25'' – 30'08''	Tres A	Producción oral.	Instrucciones para un juego en el se trata de argumentar a favor o en contra de una persona.	Profesor.	Situación inventada por el profesor.
30'08'' – 51'41''	Tres B	Producción oral y escrita.	Discuten y argumentan en grupos a favor o en contra de una persona.	Profesor y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15 y A16.	Situación inventada por el profesor.
51'42'' – 58'22''	Tres C	Producción oral.	Discuten y argumentan en grupos a favor o en contra de	Profesor y equipo 1 A13, A12, A14 y A15.	Situación inventada por el profesor.

			una persona.		
58'23' – 63'10''	Tres D	Producción oral y cierre.	Discuten y argumentan en grupos a favor o en contra de una persona.	Profesor y equipo 2 A9, A4, A1 y A7.	Situación inventada por el profesor.

#### 7.4.6.3.- Distribución espacial



#### 7.4.6.4.- Análisis de la tercera sesión

Unidad didáctica: práctica oral y argumentación.

Fecha: 21 de abril de 2008

El objetivo del primer segmento de esta sesión era la práctica escrita y oral de un ejercicio donde tenían que describir horarios. En el cuerpo de la clase el objetivo era la producción oral, primero en equipos y luego en grupo, con el fin de discutir y aprender a argumentar diversos puntos de vista.

Durante la apertura Mauricio revisa una tarea que consiste en detallar horarios de una persona durante un día. Según sus entrevistas califica de importante el *llegar temprano* y *hacer la tarea*. En este caso es el mundo cotidiano, quehaceres variados en un número

manejable de acontecimientos que deben relatar sobre dos ejes, el tiempo y el espacio. Es un ejercicio que el profesor revisa detalladamente, dirigido intencionalmente al aprendizaje de lenguas a través de ordenar y fijar hechos en el pasado y describir relaciones causales.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
01'14''	A15	<i>começa</i> as suas ac-atividades /
01'16''	P Mau	atividades /   ((corrige))
01'18''	A15	às sete e meia ...
01'19''	P Mau	às sete e meia \   ((corrige pronúnciación))
01'20''	A15	está a <i>llevar</i> :: ...   seus filhos:: ...
01'23''	P Mau	os seus filhos /
01'25	A15	os seus filhos ...
01'26''	P Mau	ou simplesmente os filhos /   sabemos que são dele ...   ou ele acredita que são dele \
01'31''	AA	((risas))
01'32''	A15	ao infantário /
01'33''	P Mau	ao infantário \

Después, también basados en la fotocopia de tarea, opinan sobre la vida en el campo y la vida en la ciudad. Hay alusiones a determinadas situaciones económicas, políticas y sociales, pero observan que la realidad de México está lejos de ambas situaciones descritas en el ejercicio. Mauricio ya se había quejado de tales circunstancias en su segunda entrevista, *un libro hecho en Portugal, para extranjeros en Portugal, generalmente eso es una situación diferente*, sin embargo, lo utiliza porque cumple con determinados objetivos relacionados con el aprendizaje de la lengua meta, como son: la enseñanza de estructuras, de vocabulario y la comprensión textual.

Tiempo	Particip.	Segmento 2 C
20'23''	P Mau	o senhor Boaventura Teles tem razão \   por que?
20'26''	A 3	{eh::   porque /   ehm   um agricultor / só trabalha três horas diárias /   e o resto <i>de</i> tempo ...   eh ...   (tem livre para fazer) ((en voz muy baja)) coisas ...   (DC) }[(risas)]

20'27''	AA	[((risas)) ]
---------	----	--------------

En la parte de la discusión, la instrucción es juntarse en equipos de cuatro alumnos y que discutan la situación. Se sientan en grupos como quieren, pero el profesor cambia a algunos alumnos de lugar para que no sean únicamente chicas en los equipos. Mauricio se considera un profesor tradicional, pero reconoce la importancia y los beneficios del trabajo en grupos en una clase de lengua extranjera como método de enseñanza. Dice en su primera entrevista, *yo creo que tienes que combinar estas modalidades, trabajar en salón de clase en casa, en grupos, en pares*, expresa que *eso me ha dado muy buenos resultados*. Les da veinte minutos para discutir en portugués y tomar algunas notas. Los deja trabajar de forma independiente, incluso sale algunos minutos del aula y cuando vuelve se sienta con cada equipo para resolver dudas. El trabajo en equipos es efectivo porque involucra a los estudiantes en los procesos generales orientados a la comunicación y suponen el desarrollo de actividades en condiciones aproximadas a la adquisición natural de la lengua.

Al término del tiempo estipulado el profesor inicia la discusión<sup>113</sup> en grupo, hablan sobre el grado de culpabilidad de cuatro personas en dicha historia. Por algunos momentos la discusión toma el tono de debate, es decir que tratan de imponer su punto de vista a los compañeros que no opinan de la misma forma. Al mismo tiempo el profesor demanda argumentar, entendiéndose por esto, la formulación oral de un raciocinio.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 C
53'18''	P Mau	agora vão argumentar ...   para vocês ...   o pior da história /   o vilão /   o vilão da história ... é /   o rapaz \    por que?    atenção! já deixem de escrever \
53'31''	A 14	{ nós pensamos /   que o rapaz /    (DC) }
53'37''	P Mau	tem a culpa \
53'39''	A 14	ele não fez nada por cruzar ...   ele é machista ...
53'42''	P Mau	ele É?

<sup>113</sup> La discusión es una reflexión colectiva sobre un problema complejo, mientras que el debate implica imponer la propia certeza y vencer al adversario, más que descubrir la verdad (Hernández, 187-188).

53'44''	A14	machista?
53'45''	P Mau	{e em português? (AC) }
53'46''	AA	machista ((corrigen la pronunciación de “ch”))
53'47''	P Mau	machista /   ahá ...   e?
53'49''	A 14	muito conservador \
53'50''	P Mau	e MUITO conservador ...

En esta parte se observa que el profesor busca fórmulas prácticas para desbloquear a sus alumnos sin que éstos se den cuenta. Expresa en su primera entrevista, *hay que también desarrollar una habilidad de, bueno, en que tú puedas hacer que los alumnos interactúen*. En este caso apela a las emociones para despertar el interés y mantener la atención de los alumnos. Conoce pautas válidas para desarrollar la capacidad de comunicarse y lograr la habilidad de ser eficaz en la producción de la lengua y en la transmisión de mensajes. Posteriormente, al cumplirse la hora de clase termina la clase sin un cierre propiamente. Se entiende que continuarán al día siguiente.

#### a) Las tomas de palabra y los modos de transición

El profesor se comporta como el conductor de la clase, elige la secuencia de actividades, los tiempos y las intervenciones. Él mismo observa en su segunda entrevista que actúa *como centro de la clase*. En la revisión de los deberes de casa, la toma de palabra la da el profesor y de manera aleatoria los llama por su nombre. Hay continuidad pues se trata de un ejercicio de tarea, las pausas marcan la toma de palabra y no hay ensolapamientos. Las interrupciones las lleva a cabo en profesor para hacer correcciones. El profesor es consciente de las reglas de escritura y legibilidad básicas<sup>114</sup> y aunque no lo expresa de manera directa, los induce a utilizar frases cortas, lenguaje concreto, estructuras sencillas, marcadores, conectores y a tener coherencia en sus textos. Explica en su primera entrevista, *yo le pido al alumno que me haga un texto que voy a revisar ¿sólo contenido? no es posible*.

<sup>114</sup> Aunque existen diversas corrientes al respecto, se considera que las principales características para alta legibilidad son: palabras cortas y básicas, frases cortas, lenguaje concreto, estructuras que favorecen la anticipación, presencia de repeticiones, presencia de marcadores textuales, situación lógica del verbo y variación tipográfica (Cassany, 2002: 19).



Tiempo	Particip.	Segmento 1
05'08''	P Mau	muito bem \   Felipe!   lê:: a /   a rotina do senhor Boaventura \
05'12''	A5	eh:: às seis horas / ele ...     <i>no sé qué pasa aquí ...</i>
05'21''	AA	((risas))
05'22''	P Mau	levanta-se mais tarde \   será que ele se levanta mais tarde do que o outro senhor?   o Joaquim?
05'26''	A5	não \   mas ...    <i>no sé qué pasa aquí ...</i>

En la actividad de expresar opiniones sobre la vida en el campo y la ciudad, es de heteroselección, el profesor da la palabra y los llama por su nombre o por *vocês* y señalándolos con la mano, acción que nos demuestra su posición jerárquica. Hay una continuidad en el tema y las interrupciones las hace solamente el profesor para corregir algún elemento. Por otro lado, en las pausas el profesor interviene para complementar y así agilizar el discurso o como una manera de mostrar atención. En muchas ocasiones repite alguna frase con la finalidad de procurar fluidez al momento de hablar y como un medio de inferencia para la anticipación propia de la interpretación discursiva.

Tiempo	Particip.	Segmento 2 B y C
19'44''	P Mau	já são os dez minutos ...   Milena /   Dana /    que opinam?   ((golpea el escritorio con el rotulador para llamar la atención))
19'52''	A3	eh /   o senhor Boaventura Teles tem razão ...
19'56''	P Mau	o senhor Boaventura Teles /
19'58''	A3	tem razão ...
20'00''	P Mau	tem razão \

El profesor marca los tiempos de alguna actividad por minutos. Las interrupciones más relevantes de esta clase las da Mauricio cuando quiere retomar el control de la clase y llama la atención golpeando<sup>115</sup> con el rotulador sobre el escritorio. Esto lo hace cada vez que requiere que paren alguna actividad y comiencen a responder. El uso deliberado de este gesto tiene la intención de marcar el fin de una secuencia temporal.

<sup>115</sup> Se considera este tipo gestos de carácter personal; son propios, se realizan de manera consciente e intencional (Ekman y Friesen, 198: 62)

En la siguiente parte Mauricio permite hablar a los estudiantes del tema y sólo interrumpe para preguntar o hacer observaciones. Hay pocos ensolapamientos, únicamente se observan algunos cuando los estudiantes hablan entre sí. Utiliza una dinámica que considera efectiva, se trata primeramente de discutir en equipos y después todo el grupo. Dice en su primera entrevista, *y al final ya dialogamos y ellos mismos reflexionan sobre cómo la dinámica de equipos les ayudó a entender cosas*. Se trata de la situación imaginaria propuesta por el profesor en la que insiste se trata de un ejercicio de razonamiento y no de explicar la situación o defender a algún personaje. Elige a un equipo, pero no la persona que hablará, por lo que es, de alguna manera, una actividad de autoselección. Este ejercicio requiere de colaboración y de la decisión de contrastar la propia visión con la percepción de otros. El profesor parte del supuesto de que las cuestiones humanas son complicadas y que requieren de observación desde diferentes perspectivas personales.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 C
51'42''	P Mau	vamos ver /   ((golpea el escritorio con el rotulador para llamar la atención)) vamos ouvir as vossas listas ...    os VOSSOS argumentos /   querem passar?    ((señala a un equipo con la mano)) ai há uma caneta /   ((señala la pizarra)) escrevam a primeira /   ah:: ...   lembrem-se /   vão passar ...   a equipa passa al frente /   e explica ...   argumenta por que /   cada um \   não se trata de defender nada \   é só argumentar ...   por que   colocamos   nesse nesse lugar da lista /
52'09	A12 y A14	((murmillos inaudibles)) ((pasan dos chicas al frente y escriben en la pizarra))
52'11''	P Mau	sim a rapariga /   ELA /   ela ...   tá bem \

## b) Comportamiento interlocutivo

El profesor en esta sesión primero revisa la tarea y luego como continuación del mismo ejercicio da una pequeña introducción e instrucciones detalladas para que realicen una redacción a partir del mismo texto y den su propia opinión. En una misma instrucción gestiona tema, las acciones y la toma de palabra que es en parejas. Con este ejercicio pretende animar la adhesión hacia ciertas ideas e identificar determinados valores que el

alumno pueda considerar importantes, con el propósito de estimular el intercambio de ideas. Dice en su segunda entrevista, *me gusta cuando hacen equipos y cuando trabajan en conjunto entre ellos.*

Tiempo	Particip.	Segmento 2 A
09'14''	P Mau	e / o senhor Boaventura diz ...  a vida no campo é que é boa \    (A) quem tem razão?    o senhor que vive no campo /   ou ...   o senhor que vive na cidade \    já escreveram isso?   (GT) trabalhem em pares ...   (GP) dez minutos /   para redigir a opinião \   PODEM não coincidir /   tal vez alguém diga que /   eh::   um tem razão e o outro não /   então ...   dez minutos /   (GA) trabalhem em pares /   para redigir a opinião \   (GP)

A menudo el profesor marca un cambio y con la expresión *muito bem!* La pronunciación con énfasis de ciertos elementos produce efectos significativos. En algunos casos se trata de alentar a los estudiantes y al mismo tiempo de señalar el inicio de otras actividades.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
05'08''	P Mau	muito bem \   Felipe!   lê:: a /   a rotina do senhor Boaventura \   (GT)
05'12''	A5	eh:: às seis horas / ele ...     <i>no sé qué pasa aquí ...</i>   (DV)

Hay a lo largo de la clase varias actividades diferentes, pero los segmentos con preguntas y respuesta siguen un modelo similar: los estudiantes responden y el profesor va corrigiendo de manera personalizada y rectificando a través de preguntas que los orientan. La eficacia de la acción docente depende en este caso del conocimiento que el profesor posee de los alumnos, quienes marcan el punto de partida, el camino y meta de la enseñanza y de esta manera *conseguir un equilibrio también*. Su intención es lograr una mayor corrección, pero su objetivo primordial es que aprendan a relatar de manera ordenada y coherente.

Tiempo	Particip.	Segmento 1

04'06''	P Mau	e depois \   (PO)
04'08''	A15	as nove /   as nov /   a-as nove horas da noite ...   janta com::   <i>seu</i> fa-com <i>seu</i> mulher?   (DV)
04'17''	P Mau	a-a!   cuidado!   (VD) com quem janta?   (P Co)
04'20''	A15	sua!   com sua ...   com sua ...    (RV)
04'24''	P Mau	com a sua?   (VRt) mulher ...   (R)

### c) La construcción del tema

En la siguiente sección se hará un breve análisis de lo que cada uno de los participantes aporta al tema del que se habla. En primer lugar se observa que, como en casi todas las clases que la temática es especializada y que la mayoría de las aportaciones están en función de este tema que en este caso eran los verbos en pretérito. En la primera parte se realizó la revisión de un ejercicio de tarea y casi todas las aportaciones de los alumnos son las respuestas; mientras que las del profesor son correcciones, observaciones y explicaciones.

Aunque hay explicaciones sistemáticas, el profesor tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, no los trata como si fueran ignorantes de la lengua. Al contrario, emplea unos términos y unos razonamientos propios de personas que ya poseen conocimientos suficientes como para resolver sus propios errores. Se observa que el profesor está atento a la forma y relanza la pregunta para que el alumno rectifique. También le interesa que los estudiantes observen las diferencias entre los usos de expresiones en portugués y en castellano. Explica en su primera entrevista que en ocasiones *salen cosas raras y ves que realmente (el alumno) no entendió, y a veces comparar español con portugués es muy importante.*

Tiempo	Particip.	Segmento 1
04'37	P Mau	a que horas é que eles vão <i>roncar</i> ?   (DIR)
04'39	A15	m:: / (REAC)
04'40	P Mau	a que horas?    (DIR)
04'44''	A15	vinte horas ... horas depois /   m::    <i>doce</i> ?    (REAC)
04'46''	P Mau	a que horas é?   (DIR)

04'46''	AA	meia-noite?   (REAC)
04'48''	P Mau	À MEIA-NOITE /   se vocês dizem doze horas /   m: /   tal vez entendam \   e já ouvi ...   de facto alguma ouvi em português \   mas foi no México /   eu acho que já era por influência do espanhol \   mas não dizem doze-doze horas do dia ...   doze da noite ...   não!   meio-dia /   meia-noite \   (DIR)

La dinámica es similar en casi todos los segmentos, el profesor es directivo, conduce la actividad que los alumnos hacen y corrige al tiempo que escucha las respuestas. Mientras que los estudiantes reaccionan a las peticiones él. En la parte de la discusión, toma en cuenta la fuerza de los argumentos y el grado de persuasión que tienen sus razonamientos y esto hace más eficaz su disposición hacia la reflexión. Reconsidera en su segunda entrevista, *¿para qué estamos aquí? no es para un portugués de turistas, porque no es la situación.*

Tiempo	Particip.	Segmento 3 D
01 hora 00'10''	P Mau	então /   vocês acham que /   o que ela fez /   foi / um sacrifício \   (DIR)
01 hora 00'12''	A7	sim ...   (REAC)
01 hora 00'13''	P Mau	e ele ...   devia /   devia eh   dar um valor ao sacrificio dela?   (DIR)
01 hora 00'18''	A1	ele devia compreender ...   <i>la situación</i> \   (REAC)

#### **d) Modalidades enunciativas y organización del discurso**

La proporción en la comunicación de los interlocutores de esta sesión es, como en la mayoría de las clases, desigual; debido a la posición funcional de los participantes, es decir por el papel que los hablantes juegan en la situación, que en este caso es una clase, el docente y sus estudiantes. El profesor dirige la interacción, inicia las actividades, las administra y en su momento las termina. Esto da como resultado una duración de turnos muy diferente: los turnos del profesor son más largos, mientras que los turnos de los

alumnos son más cortos y están sujetos a interrupciones por parte del profesor para correcciones, comentarios y observaciones. El intercambio en el cuerpo de la clase responde básicamente a la estructura pregunta-respuesta y gran parte de las preguntas demandan respuestas cerradas, breves y concisas.

El profesor da mucha importancia a la revisión los ejercicios y emplea la mitad de la clase en ello. Presta mucha atención a la forma y emplea muchas estrategias para lograr la corrección. En este segmento, la mayoría de las modalidades empleadas por el profesor son alocutivas como: interrogaciones, requerimientos, interpelaciones, autorizaciones y desautorizaciones y algunas elocutivas como la constatación y la proclamación, encaminadas a la aplicación correcta de la norma y a la comprensión del texto en revisión. Mientras que los alumnos utilizan más modalidades elocutivas como la constatación, la manifestación de saber, o de ignorancia y el acuerdo. Seguimos encontrando formas innovadoras con que el profesor busca la efectividad. Mauricio mira el aprendizaje de sus alumnos *como parte de un proceso, de un objetivo al que se llega, aunque varía de un alumno a otro*. Así, pugna por que los estudiantes piensen por sí mismos pero basados en los principios sólidos que él proporciona. Se puede observar lo tradicional en el aula y la transformación de este modelo de acuerdo al paso de los temas y a sus necesidades.

Tiempo	Particip.	Segmento 1
08'20''	A	ah ele janta duas:: ...
08'23''	P Mau	ele janta duas vezes?   é que parece que alguns só observaram os desenhos ...   mas também há uma folha da agenda / sim \   e ele janta duas vezes \
08'34''	A	também janta como a sua família /
08'36''	P Mau	com a família /
08'38''	A	e:: /   ele dorme à meia-noite ...

Se observan bastantes modalidades elocutivas por parte del profesor dando informaciones adicionales de la vida y cultura portuguesas, cumpliendo una función mediadora entre los estudiantes y la lengua meta. Aunque asegura en su segunda entrevista, *yo no puedo dar muchos elementos de cultura porque no es mi cultura, pero*

*lo poco que puedo hacer también lo doy, pero en realidad les brinda bastantes informaciones adicionales. En algunas ocasiones van ejemplificadas con la intención de hacer el significado más accesible. Realza la variedad de la lengua y presenta una situación ordenándola en posibilidades concretas.*

Tiempo	Particip.	Segmento 1
02'10''	P Mau	o que é que faz com o cliente?    que é que faz com o cliente?   lê outra vez \
02'19''	A15	quatro horas depois /   e med-meia /
02'22''	P Mau	quatro horas e meia DEPOIS ...
02'24''	A15	come?   come um cliente /
02'27''	P Mau	ahá?   come com um cliente /   como diríamos isso em português ...
02'29''	AA	almoça?
02'30''	P Mau	ALMOÇA \   nós <i>comemos</i> ...   é a segunda refeição \   qual é a primeira refeição?   o pequeno almoço /   a segunda?   o almoço \   já para um português:: /   duas e meia da tarde / já é tarde para almoçar \

Hay pocas modalidades delocutivas y están relacionadas con las fotocopias del libro proporcionadas por el profesor, en las cuales hay unas instrucciones que el profesor lee y propone simplemente seguir. Mira el libro como un apoyo fundamental para su enseñanza, *también es muy importante tener un libro de texto.*

Tiempo	Particip.	Segmento 1
08'45''	P Mau	muito bem \   agora /   diz ...   ((lee las instrucciones del libro)) “c”   finalmente quem tem razão /   lembrem-se que-ah   os dois s-se queixavam \   o senhor Fernádes diz ...   “a agricultura é a vida mais dura que um homem pode ter” \

En la siguiente actividad de argumentar, los estudiantes trabajan en equipos pues considera que *ellos tienen que relacionarse para que puedan aprender también.* Las modalidades entre alumnos, y entre ellos y el profesor son de acuerdo y desacuerdo,

pues es un texto sujeto a cuestiones de opinión. El profesor acoge la pluralidad de voces, el pensamiento múltiple y nos proyecta una realidad llena de posibilidades de interpretación.

Tiempo	Particip.	Segmento 3 B
48'42''	P Mau	vocês fariam isso com uma filha?
48'43''	A15, A14, A12 y A13	[claro!] [não! ] ((risas)) ((hablan simultaneamente))
48'47''	P Mau	ou vocês esperam isso de uma mãe?   não sei \
48'51''	A13	((risas)) eu não ...
48'54''	P Mau	((risas)) só estou a perguntar ...
49'00''	A13	a filha é responsável \
49'02''	A15	<i>ino!</i>
49'05''	P Mau	XX pode ser ...   ((inaudible))
49'07''	A13	ela toma a decisão ...
49'08''	P Mau	ela toma uma decisão /   claro \   ela é responsável da decisão /   e a mãe?

#### 7.4.6.5.- Síntesis de la tercera sesión

El principal rasgo de esta sesión es el contraste de actividades, que sin embargo se articulan para conseguir el objetivo que es el aprendizaje de la argumentación a favor o en contra de una posición. La gramática queda relegada a un lugar suplementario, pero muy eficaz para dar paso a los elementos del argumento en dos ejercicios diferentes, con una unidad de concepto. Observa los principios de viabilidad y adecuación, hace correspondencia entre la lengua meta, la actividad y las estrategias que emplea. Tiene un criterio de calidad en cuanto a la producción de sus estudiantes y apela al dominio de ciertos instrumentos estructurales para hacer su enseñanza más efectiva. Mientras que los alumnos conocen la dinámica de sus clases y esperan ser corregidos durante el procedimiento a través de planteamientos lingüísticos. A su vez, el profesor espera hacerlos competentes en la lengua meta a través del conocimiento de la norma, pero



también mediante la reflexión. Demanda sobre todo atención a lo que se está expresando aumentando la conciencia sobre las características únicas del portugués.

#### **7.4.6.6.- Síntesis de la tercera sesión por temas**

A continuación apuntaremos las conclusiones alcanzadas a través de las entrevistas<sup>116</sup> y de las observaciones de clase.

##### **a) Cumplir con los horarios y asistencia**

La disciplina es para Mauricio una condición esencial para el aprendizaje. En la primera parte de la sesión y una vez pasados los cinco minutos que da de tolerancia para llegar a clase, Mauricio sin esperar a que llegue la mayoría, lee la siguiente instrucción del ejercicio que consiste en opinar si la vida es mejor en el campo o en la ciudad. Mientras los estudiantes trabajan, Mauricio chequea la asistencia, pues expresa que lo más seguro para aprender la lengua es asistir a clases y argumenta que los alumnos no tienen más contacto con la lengua fuera del aula. Por otro lado, el porcentaje de asistencia es conveniente, dice negociar este punto con sus alumnos y hacer un consenso general. En este punto se muestra solidario con sus estudiantes. Al mismo tiempo para mantener la puntualidad tiene en el escritorio una hucha, para cobrar multas en caso de retrasos, está convencido de que la puntualidad y la regularidad son muy importantes. En general en sus clases y en el trato con sus estudiantes Mauricio es cortés y en sus negociaciones es flexible, pero muy firme en su disciplina.

##### **b) Preparación de clase**

Según el profesor, las clases resultan bien y son productivas bajo la condición de planearse. El plan de clase de Mauricio es el eje sobre el cual se desarrollan las actividades en el aula. Así, encomienda deberes de casa que dispone con anticipación y examina cuidadosamente. En esta ocasión se trata de una tarea donde tienen que describir los horarios de diferentes actividades de un personaje y Mauricio emplea casi la mitad de la clase en su revisión lo que indica la importancia que otorga a los deberes.

---

<sup>116</sup> No todos los temas de las entrevistas se tocan durante la sesión.

En primer lugar pide a sus alumnos que lo lean uno por uno y va resolviendo sus problemas particulares, al tiempo que los hace reflexionar y pensar sus respuestas. Ordena las secuencias de elementos para llegar funciones lingüísticas como el uso del presente y los adverbios de tiempo; y comunicativas como describir y opinar acerca de una situación. Una vez terminada esta actividad, cambia a otra que en principio se le ocurre en el momento. Mauricio opina que es necesario preparar clase, aunque también cree que cuando se cuenta con experiencia, es factible improvisar. La siguiente actividad no es propiamente improvisada, pues explica que ya la ha utilizado en varias ocasiones y hasta es capaz de predecir algunos resultados; pero sí es una actividad que aparentemente surge de manera espontánea. Propone argumentar los puntos de vista de una situación ficticia a partir de un dibujo que él hace en una pizarra. Además de las rutinas de interacción del día a día, a Mauricio le interesa que los estudiantes reconozcan ciertos géneros de discurso, o sea, del uso del lenguaje conforme a ciertos modelos y convenciones textuales acordados, que en este caso son la discusión y el debate, y sus elementos como el argumento y el razonamiento. Declara que cuando se planea la clase y cuando se tiene el objetivo claro el resultado es una buena clase. Así en esta sesión la actividad, aunque aparentemente no formaba parte de los planes de clase, cumple con los objetivos y visiblemente funciona con eficacia, pues los alumnos participan, discuten, se divierten y aprenden nuevos elementos lingüísticos. Mientras el profesor siguiendo el procedimiento establecido en las discusiones, controla la discusión pero mostrándose flexible, finalmente, no todas las interacciones de la clase son estructuralmente rígidas o ritualistas.

### **c) Tener un programa y objetivos a nivel clase y a nivel departamental**

Como se mencionó anteriormente el profesor expresa firmemente que para que el aprendizaje sea efectivo, es necesario contar con objetivos de clase, además de un mantener un programa departamental. Dice que una clase obtiene resultados positivos si se tiene claramente determinado el objetivo y el de esta sesión era aprender a comparar y expresar opiniones sobre las ventajas y desventajas de la vida en el campo o en la ciudad. Establece y define una situación inicial compartida. Para alcanzar sus propósitos el profesor organiza al grupo en pares donde tienen que discutir las diferentes situaciones que luego expresan oralmente frente al resto del grupo. La actividad a continuación está ligada y es afín a la anterior, puesto que tiene como propósito también

expresar opiniones; a la vez que les pide decidir y argumentar quién es más o menos responsable dentro de la historia imaginaria. Como punto de partida, el profesor indica que cada personaje tomó una decisión y que deben ser conscientes de ella. Pasa de grupo en grupo ayudando y dando algunas instrucciones, verbos y vocabulario determinados para ayudarlos a lograr estos objetivos. Se sienta con los equipos para hablar con ellos de manera particular, es amable, pero sobre todo, accesible en su trato con ellos, da instrucciones y les pide razonar sus posiciones. Para lograr esto les va dando elementos de vocabulario específicos para guiar la argumentación y la discusión. Es una actividad un tanto lúdica que ha hecho en varias ocasiones, pero afirma que aunque se tenga el material y se conozca la actividad, no se sabe cómo va a funcionar, pero que si se mantiene el objetivo la clase funciona bien.

#### **d) Utilización de materiales adecuados**

El profesor en sus entrevistas hace mucho énfasis en la escasez de materiales didácticos apropiados; insiste en que deben ser adecuados al nivel del curso y a la variante de la lengua que utiliza para que la enseñanza sea efectiva. En este caso les ha repartido dos hojas que son fotocopias de un libro llamado *Lusofonia*, que utiliza a menudo a pesar de observar en él algunas insuficiencias como que es un libro hecho para extranjeros que estudian la lengua en Portugal. Observa que se trata de una situación diferente y argumenta también en contra que no está pensado para castellanohablantes. Tras de revisar los deberes y a partir de este mismo material enlazan la siguiente actividad que es discutir en pares y luego en grupo la situación descrita en el libro, donde de nuevo se hacen patentes las diferencias entre el campo en un país y otro. El profesor reitera que por estas razones para él es un problema no tener material y que él se da a la tarea de adaptar o bien crear muchos materiales, aunque afirma que es una actividad que no es de su agrado.

#### **e) Utilización de gramática**

Mauricio subraya en sus dos entrevistas que la gramática es vital para el aprendizaje efectivo de la lengua meta. En la primera parte de esta sesión no enseña ningún tema de este tipo y tampoco corrige faltas gramaticales, pero en la segunda actividad, donde los estudiantes tienen que argumentar, brinda ayuda particularizada acercándose a cada

equipo de alumnos. El profesor reconoce una lengua estándar, o sea una lengua conforme a lo establecido y aceptado por las reglas gramaticales y trata que el trabajo de sus estudiantes se acerque lo más posible a este modelo. Enseña a sus alumnos conforme a esta norma y pocas veces se refiere a las excepciones, pues prefiere que primero sistematicen la norma. Por otro lado, les proporciona algunos elementos clave para ciertas situaciones, como los verbos para expresar opiniones y al mismo tiempo explica vocabulario del habla común. Pero también les enseña a ir más allá de la oración, les proporciona elementos para un estructurar un discurso por lo que en esta sesión la mayor parte del tiempo se observa discurso interno, o sea la lengua meta directamente en uso. Les pide que maduren sus posiciones y revisa sus argumentos. Aunque este ejercicio tiene objetivos comunicativos y lingüísticos, mantiene un tono recreativo en el que incluye aspectos gramaticales específicos. Considera que sus clases son divertidas aunque concede que también tiene la imagen, como construcción social de sí mismo, de ser un profesor muy estricto y gramatical. Su voz destaca entre las de sus estudiantes, salvo cuando se trata de la discusión de la situación ficticia. Durante la tarea de revisión de tareas el profesor se mantiene visible y audible la mayor parte del tiempo, pues es él quien decide si la respuesta es aceptable o no. Mientras que en la preparación para discusión se mantiene al margen, invisible e inaudible, para dar espacio de acción a los estudiantes.

#### **f) Romper con los supuestos**

El profesor está a favor de romper con algunos supuestos que envuelven a la lengua portuguesa. Cree que existe la idea en algunos alumnos de que estudiar portugués es ir a ver *capoeira*, cantar *fados*, o bailar *samba*, que son imágenes preconcebidas idealmente por los estudiantes y que considera negativas para el aprendizaje. Pero Mauricio en sus clases también dedica algún tiempo al tratamiento de otro tipo de supuestos. En esta sesión por ejemplo se discuten algunas ideas sobre lo que es la vida en el campo y lo que es la vida en la ciudad, pero a partir de un ejercicio hecho en Portugal donde se cuentan experiencias en el campo al sur de dicho país. Ahí el profesor discorda y les hace ver que la realidad del campo en México que es muy distinta. Argumenta en contra del libro *Lusofonia* que además de ser muy situacional, no representa la realidad de sus estudiantes. Reconoce que hay casos donde no es posible presuponer conocimiento común del mundo y en este caso, el profesor sabe que fallan las referencias, puesto que

no todos los alumnos tienen conocimientos sobre la vida en Portugal. Mientras que en el ejercicio de argumentar a favor o en contra de los personajes de la historia ficticia de una pareja en una isla, se hace evidente otro caso distinto. El profesor reconoce el esquema como una construcción de conocimiento afín y compartido por un grupo de personas que varía de una comunidad a otra dependiendo de su cultura y realidad social. Para él representa formas acostumbradas y más o menos predecibles de ver las cosas, así es capaz hasta de pronosticar algunos resultados del ejercicio. Precisamente como previó, las estudiantes mujeres defienden el punto de vista femenino, mientras que los alumnos favorecen el punto de vista masculino y cada grupo rehace la historia ajustándose a sus expectativas.

### **g) Las variantes dialectales**

El profesor es defensor de la variante de portugués europeo, aunque reconoce que su introducción ha sido difícil, que ha habido críticas si bien las califique de valiosas y válidas. Pero en sus clases fomenta una actitud positiva hacia la comunidad hablante de portugués en general. Además, tiene mucho cuidado en apearse a las normas gramaticales y la pronunciación de Portugal. Sin embargo, en esta sesión hace pocas observaciones entre una u otra variante. Mauricio ha creado en sus grupos una comunidad discursiva, es decir, un grupo de personas que suscriben a una forma particular de lenguaje diferente a la mayoría de las clases de portugués.

### **h) El tipo de lengua que se enseña**

El profesor afirma que debido al tipo de institución, se debe enseñar portugués a nivel universitario, al que contrapone el que aprendió años atrás con enfoque comunicativo y que él califica despectivamente como para turistas. En esta sesión Mauricio se preocupa por ilustrar algunos principios de la argumentación, como dotar las propuestas con pruebas razonables y sólidas. Para lo cual lleva preparado el ejercicio oral, en el cual cada grupo tiene que desplegar sus razonamientos. Aunque el profesor expresa no ser muy apegado al enfoque comunicativo, a ciertas técnicas, o a ciertos métodos con los cuales él aprendió portugués, en esta sesión su actividad se observa más expresión oral y funciones de comunicación que atención a la forma que en otras sesiones. Sin embargo, es congruente, pues nunca pierde de vista la norma y los elementos necesarios

gramaticales y léxicos para argumentar. Pero además proporciona a los alumnos otros recursos pragmáticos, o sea, elementos lingüísticos frecuentes a los que una comunidad le asigna una cierta referencia, fuerza y efecto, cómo son las expresiones de uso común, ya que advierte que hay construcciones lingüísticas que aunque son correctas, son poco usuales. Según su punto de vista, es muy importante la calidad de comunicación; así, clasifica el significado de las palabras a partir de referencias (el objeto, la gramática) y el sentido de las ellas por frecuencias (usuales y raras), por distribución (variante dialectal portuguesa o brasileña) y por literalidad (sentido preciso y figurado). Emplea un discurso marcado por la regularidad en los conceptos, pero con un léxico variado.

### **i) El contraste entre lenguas**

El profesor afirma que el contraste entre portugués y castellano es vital para que el aprendizaje sea efectivo. Expresa que es muy importante prestar atención a la lengua materna para hacer análisis contrastivos y en esta sesión el profesor recurre al castellano en diversas ocasiones para aclarar algunos puntos. Señala que a veces cuando salen cosas que él califica como raras, se percata de que el alumno realmente no entendió, por lo que es importante contrastar castellano y portugués. En esta clase por ejemplo, apela al castellano para precisar el género de las palabras y por lo tanto, el posesivo que les corresponde. En otras ocasiones sitúa alguna palabra o expresión en una y otra lengua para evitar confusiones; es común oírlo preguntar como se diría alguna palabra o expresión en español o al contrario, en portugués. En ocasiones hace referencia a los usos del castellano y así aborda los usos del portugués, pues según su enfoque, es efectivo trabajar con análisis contrastivo entre lenguas. El profesor supone que los hablantes de cada lengua viven en mundos de pensamiento diferente y perciben el mundo de manera distinta y que estas diferencias en la percepción influyen en la lengua de manera característica, por muy próxima que sea.

### **j) La solución de problemas**

El profesor aborda los problemas en el aula como situaciones negativas que afectan la efectividad en el aprendizaje. En esta sesión se presentan algunos problemas con la lengua, cuestiones que soluciona de diversas maneras. No confía en la intuición por muy próximas que puedan ser las lenguas considera la interlengua como una grave

problema. Para corregirla detiene las narraciones y corrige al momento con la intención de delimitar fronteras entre castellano, portugués e interlengua; lo correcto de lo incorrecto en una y otra lengua y lo usual de poco habitual. Señala que un estudiante puede comunicarse, pues puede hacerlo en un interlenguaje y hasta puede decir cosas interesantes, pero que es necesario prestar atención a los dos aspectos que son el contenido y la forma. Para solucionar ciertas aplicaciones incorrectas cuestiona insistentemente al estudiante y al grupo en general. Mauricio controla eficazmente la dinámica de pares adyacentes, es decir, parejas de elementos en la conversación donde el primero es una interrogación y el segundo es una contestación convencional; en este caso de pregunta - respuesta, el alumno sabe que hay penalidades por no seguir algún modelo. Clases particulares de preguntas, requieren de clases particulares de respuestas que son sus correspondientes. Cuestiona continuamente y a menudo deja alguna oración sin terminar para que los estudiantes llenen estos espacios. En materia de mantener el orden en el aula, el profesor recurre al sonido; llama la atención golpeando el escritorio con el rotulador y sube el volumen de su voz como una forma de hacerse visible y audible al término del tiempo de una actividad que los alumnos tenían que hacer solos. Sin embargo, considera que en el salón de clase, son problemas que él puede solucionar, no así la falta de programa y objetivos a nivel departamental.

#### **k) El trabajo en el aula**

Mauricio considera que la mayor de fuente y punto de partida para el aprendizaje de la lengua meta es la clase. Considera la disciplina como condición esencial para el aprendizaje y mira como un problema que los alumnos crean que, por ser una lengua próxima, no es necesario asistir a clase. En esta sesión el trabajo en el aula es intenso, hacen revisión de tareas, un trabajo escrito sobre las ventajas y desventajas de la vida en el campo o en la ciudad, un trabajo oral sobre el mismo tema, preparan argumentos a favor y en contra de los participantes de una situación ficticia y atemporal y discuten oralmente conclusiones. El modelo de interacción es de actuación conjunta con sus alumnos, pero en varias secuencias en equipos les permite interactuar independientemente. Por momentos la intensidad de la clase se rompe pues algunos comentarios del profesor y errores de los estudiantes provocan humor involuntario. Aunque durante la clase emplea muchas formas imperativas para dar órdenes o para incitarlos y se considera un profesor estricto; durante las labores en muchas ocasiones

sale de su espacio y se sienta con camaradería entre sus estudiantes a resolver problemas. Aunque no lo menciona, se evidencia que mira esta atención personalizada como una acción beneficiosa para el aprendizaje. Por otro lado, estas acciones lo excluyen del papel central colocándose a la altura de los estudiantes, lo que genera más confianza entre estudiantes y profesor. Por todo esto, afirma que ir a clase es lo más importante para aprender portugués a pesar de que como señaló, el profesor no sea muy bueno en gramática o en cuestiones culturales, pero el hecho de estar en clase hace que el estudiante aprenda, pues está en una situación que califica como de inmersión; porque según él, se crea una situación natural dentro aula cuando se habla con los alumnos. En esta sesión el profesor permite más uso independiente de la lengua meta, que dependiente de él.

### **1) La reflexión**

En los dos ciclos de esta sesión predomina la reflexión. Primero en torno a la vida en diferentes medioambiente y segundo, alrededor de una situación ficticia donde el componente principal es la visión particular de cada uno, la tergiversación y la sorpresa. Una vez que la historia ha sido comprendida utiliza la reflexión y llega a la comunicación mediante procesos de razonamiento. Pero también hay reflexión en torno a la lengua, en cada una de las correcciones con las que el profesor establece contacto con la lengua meta, transmite información y de esta manera estimula y favorece el aprendizaje. A menudo Mauricio trata de derribar los obstáculos del aprendizaje de la lengua portuguesa a través del razonamiento y la observación. Ve al estudiante como una figura activa que debe concretar y resolver los puntos problemáticos, para lo cual crea unos espacios imaginarios con el objeto que el alumno los vaya completando a través de la reflexión y exige de los estudiantes una participación cuantitativa y cualitativa. Sigue un modelo de reflexión individual y recapitulación conjunta. Este análisis nos brinda además datos relevantes sobre las relaciones entre estudiantes en el ámbito de la universidad.



### 7.4.7.- Mapas conceptuales, profesor Mauricio

