

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DOCENTES DE LA GRAMÁTICA EN PORTUGUÉS: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Eréndira D. Camarena Ortiz

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Juli Palou Sangrà

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
FACULTAD DEL PROFESORADO
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio de caso, cualitativo y etnográfico de un profesor y sus creencias, representaciones y saberes respecto al uso de la gramática en la enseñanza de una lengua extranjera próxima como es el portugués respecto del español. Esta indagación forma parte de una investigación doctoral que analiza cualitativamente las creencias de los profesores sobre las maneras más efectivas de enseñar la lengua, donde la gramática es un tema fundamental. Se analizan las prácticas docentes cotidianas en el aula y el discurso de un profesor no nativo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de lenguas, gramática, creencias, representaciones, etnografía, portugués

ABSTRACT

This article presents a qualitative and ethnographic case study of a language teacher and his beliefs, assumptions and knowledge about the use of grammar when teaching a closely related foreign language as Portuguese is to Spanish. This study is part of a PhD research that analyzes in a qualitative manner the beliefs of teachers about the most effective way to teach a foreign language when grammar is a fundamental topic. An analysis is carried out of the daily teaching practices of a nonnative teacher at the Foreign Language Center of the National Autonomous University of Mexico.

KEY WORDS: language teaching, grammar, beliefs, representations, ethnography, Portuguese

Fecha de recepción del artículo: 9 de septiembre de 2010

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2011

Dirección de los autores:

Eréndira D. Camarena Ortiz

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional Autónoma de México

Circuito Interior s/n

Ciudad Universitaria

04510 México, D.F.

camarena@cele.unam.mx; erendracamarena1@yahoo.com

Juli Palou Sangrà

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad del Profesorado

Universidad de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron 171, Campus Mundet

Edif. Llevant, Desp. 139

08035 Barcelona, España

jpalou@ub.edu

INTRODUCCIÓN

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras durante muchos años la investigación se ha dirigido principalmente a los estudiantes, mientras que en el ámbito del trabajo del profesor las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas han conducido a los docentes a emplear su propia intuición y a valerse de su experiencia profesional para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje. Naturalmente, estas limitaciones en los estudios sobre el tema nos convocan en torno a las prácticas docentes y nos imponen la necesidad de escuchar a los profesores y de observar la interacción en el aula para profundizar sobre lo que ocurre ahí, con el fin de optimizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En esta investigación confluyen la voz del profesor y sus creencias, representaciones y saberes como procesos de pensamiento y cómo estas interpretaciones influyen su planificación y prácticas docentes en el aula (Woods, 1996). Es también un acercamiento a la situación real dentro del salón de clases, además de que aborda un tema que en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras próximas se ha discutido ampliamente: qué hacer con la gramática.

Existen distintas formas de entender y explicar lo que es la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera cercana como es el portugués en relación con el español; las similitudes lingüísticas apoyan las formas de enseñanza y nos acercan al comportamiento experimental docente. Proponemos aproximarnos a este punto clave con sus posibles estrategias y experiencias dentro de los procesos que los profesores practican para mejorar el aprendizaje y el progreso de sus estudiantes.

Como antecedente, en el Departamento de Portugués de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año de 1982 se comenzó a emplear un material didáctico propio llamado *Curso Ativo de Português*, realizado por los profesores e investigadores Helena da Silva, Francisco Lage Pessoa, Bruno Alves de Castro y otros colaboradores. Este material estaba basado en el enfoque comunicativo, con un papel interactivo de los estudiantes y su objetivo era la adquisición de competencia comunicativa, no de reglas gramaticales (Cuenca, 1993: 26-27). Según palabras de los propios autores en la presentación, el curso constaba de seis unidades elaboradas para enseñar el portugués de Brasil a estudiantes universitarios de lengua española. Al terminar el curso, se esperaba que el alumno pudiera comunicarse en portugués en situaciones comunicativas cotidianas (Da

Silva, *et al.*, 1982). Este curso utilizado en los primeros tres niveles fue la piedra angular en la enseñanza del portugués durante más de 20 años, pero como pudimos observar a lo largo del estudio doctoral del cual forma parte este artículo, actualmente los profesores lo consideran poco actual y ya casi ninguno lo emplea, prefiriendo usar en sus clases una combinación de distintos materiales propios y publicados. De hecho, de acuerdo con las entrevistas y observaciones que conformaron este estudio, fueron las propias experiencias y los problemas resultantes de este enfoque en cuanto a corrección, los que indujeron al profesor analizado a cambiar su orientación respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje como se verá más adelante.

Objetivos y pregunta de investigación

El presente estudio tiene como objetivo descubrir y tratar de comprender cómo cree un profesor que es mejor utilizar la gramática para aprender la lengua extranjera y cómo estas creencias influyen en el desarrollo de la clase. Uno de los puntos de partida para toda indagación son las preguntas de investigación. En este caso es una muy simple en su planteamiento, pero sumamente compleja en sus respuestas: ¿cómo enseñar la gramática de una lengua extranjera próxima?

Metodología

Se trata de un estudio de caso de un profesor de portugués del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras realizado con una metodología etnográfica cualitativa, a través de entrevistas, observación de clases y análisis de discurso. Forma parte de una investigación más extensa en la que se analizaron las creencias de cinco profesores sobre las maneras efectivas de enseñar la lengua portuguesa (Camarena, 2009).

La etnografía corresponde fundamentalmente a una rama de la antropología que se dedica al estudio y la descripción de grupos humanos desde una perspectiva científica. Consiste en la recolección de datos en campo, teniendo como informantes a los integrantes de una comunidad determinada. Pero la etnografía no es solamente un conjunto de procedimientos de investigación, o de simples técnicas, trata principalmente de comprender al grupo humano. Es el método más utilizado para conocer una comunidad determinada, como en este caso el aula, que forma

un todo *sui géneris* y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las reglas, las normas, los modos de vida y las sanciones son muy propias del grupo como tal. Por esa razón, estos grupos requieren ser vistos y estudiados holísticamente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación (Lowie, 1985: 13). Ahora, las finalidades de la investigación etnográfica son variadas, como: estudiar la naturaleza de hechos sociales, comprender fenómenos en las situaciones, descubrir los diferentes estratos de significación de la vida social, interpretar las acciones humanas para vincularlas con la cultura y derivar preguntas a partir de un esfuerzo de apreciación (Hopkins, 2002: 42).

Al mismo tiempo, la perspectiva etnográfica significa también adoptar una concepción múltiple y holística de la realidad, de ahí que la explicación exija también esa visión global. Es interpretativa, implica la comprensión teórica de hechos locales y singulares, una descripción de casos individuales y, al mismo tiempo, es empírica y naturalista. Para comprender la interacción es necesario comprender el contexto al interior del cual se produce y la focalización sobre el entorno social de la clase es una opción crucial y legítima (Cohen & Manion, 1985).

Cuando se aplica al estudio de la realidad de la enseñanza se le denomina etnografía educativa. Ésta es una subdisciplina de la antropología social y cultural que se justifica en el interés por los procesos educativos, que son a su vez procesos de transmisión de cultura desde una perspectiva holística. Así, los etnógrafos son mediadores culturales, informantes que aprenden cómo se enseña y cómo se aprende, escuchan, observan y hacen preguntas (Cambra, 2003: 13-18).

La etnografía educativa se entiende también como la descripción en detalle de las áreas de vida social de la escuela (Woods, 1987: 27). Su objetivo es aportar datos descriptivos significativos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos para describir las diferentes perspectivas y actividades con el fin de alcanzar explicaciones y revelar patrones de comportamiento (Goetz & LeCompte, 1988: 41).

Este tipo de investigación tiene características propias: es contextual pues se hace donde los sujetos se desenvuelven. No es obstruccionista y sí colaborativa, pues contribuyen todos los participantes, incluido el investigador. Es explicativa ya que el análisis es interpretativo y es orgánica porque la interacción entre las preguntas, la recogida de datos y la interpretación es continua (Nunan, 1992: 56).

Son notorios los trabajos realizados en los últimos años por diversos grupos de investigación en este rubro, como es el Grupo Plural sobre plurilingüismos escolares y aprendizaje de lenguas de la Universidad de Barcelona, mientras que en América Latina destacan los trabajos realizados por investigadores cubanos que desde los años 70 ven en la etnografía una alternativa más en la investigación pedagógica. En México, en los últimos 20 años han aumentado las investigaciones etnográficas educativas en distintos espacios como el Departamento de Investigaciones Educativas, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, la Universidad Pedagógica Nacional, la Facultad de Pedagogía de la UNAM (Piña, 1997) y, ahora, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Existen bastantes estudios etnográficos sobre creencias en el ámbito educativo, pero en realidad hay pocas publicaciones de investigaciones de creencias en la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos de estos son estudios longitudinales, como por ejemplo las investigaciones de Dean, Reeder y Forster (1996), o los estudios cuasi experimentales de Han (2000) y los de Lyster de interacción (2004). Asimismo están las investigaciones de Belz y Kinginger (2003) sobre el aprendizaje pragmático de lenguas extranjeras basados en Vygotsky, y el de Ishida sobre el aprendizaje de japonés (2004), entre otros.

En el caso que trataremos aquí, se realizó observación etnográfica y análisis de discurso de acuerdo a las premisas establecidas por el grupo Plural antes mencionado, conformado por especialistas en enseñanza de lenguas (Cambra, 2003; Palou, 2002; Palou, Riera, Cambra & Civera, 2000). Así, a través de procedimientos analíticos generales, como el manejo ordenado de datos, se llegó finalmente a una interpretación (Goetz & LeCompte, 1988: 172-211).

El modelo de análisis que propone este grupo tiene como objetivo descubrir la lógica subyacente de lo dicho y sus niveles profundos de significado. Para ello, se tomaron en consideración tres dimensiones: la primera, interlocutiva, se refiere al marco de participación y a la organización del discurso; la segunda, temática, tiene que ver con las cuestiones que se tratan y la tercera, enunciativa, representa la manera como los participantes se sitúan en relación con lo que dicen. Para ello, se establecieron también tres fases de trabajo: en la primera se transcribieron los datos y se llevó a cabo un primer análisis de segmentos temáticos; la siguiente consistió en la especificación de categorías analíticas a través de una lectura transversal de los datos y en la última se llegó a una síntesis con el fin de reconstruir y producir un modelo explicativo y una interpretación global (Ulichny, 1996: 743).

En cuanto a los conceptos, nos apegamos también al modelo propuesto por el grupo Plural que, basándose en Woods (1996), considera que los profesores interpretan los eventos del aula a través de un constructo integrador conformado por tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS). Las creencias aluden a las proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas asumidas a nivel personal; las representaciones son igualmente proposiciones cognitivas, pero originadas en una dimensión social y los saberes son las estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje aceptados a nivel social. Estos conceptos están relacionados entre sí, no se excluyen y constituyen un *continuum* (Cambra, Ballesteros, Palou, Civera, Riera, Perera & Llobera, 2000).

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Este tipo de indagaciones son muy productivas, aunque generalmente suponen un proceso largo que requiere de diversas etapas (O'Connor & Sharkey, 2004: 335). Primeramente se hizo una aproximación al Centro y a la descripción del contexto en el año 2004. El año siguiente se realizaron las primeras observaciones de clase, así como una primera entrevista semiestructurada individual a partir de un guión de preguntas abiertas que nos permitió obtener un primer corpus, base para diseñar la siguiente entrevista individual con el profesor (Kvale, 1996). En 2006 se realizó una segunda entrevista semiestructurada y se realizó una primera video-grabación de clase y finalmente en 2008 se grabaron en vídeo dos clases más.

La participación del docente durante la investigación fue vital para llevar a cabo este estudio, que se planeó como un trabajo cooperativo entre el profesor voluntario y los dos investigadores: un especialista en didáctica de la lengua de la Universidad de Barcelona y una docente del mismo Departamento de Portugués, que conocía al profesor. Este estudio se llevó a cabo con informantes estratégicos bajo la técnica por cuotas, que consiste en una selección con base en ciertas características (Buendía, González, Gutiérrez & Pegalajar, 1999: 24-25) tales como: la pertenencia a la Universidad de México, al campus central, al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y al Departamento de Portugués. Es habitual en la indagación cualitativa etnográfica que el estudio evolucione a lo largo del proyecto, por eso se dice que es emergente (Flick, 2004). En nuestro caso sucedió así: el modo de obtener los datos obedeció a decisiones que se tomaron en el campo

hasta concretar la presente investigación, ya que deseábamos reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes.

Mauricio (seudónimo) es mexicano, tiene entre 40-50 años de edad, estudió un diplomado en Lengua y Cultura Portuguesa en la Universidad de Lisboa y el Curso Formación de Profesores en el CELE de la UNAM; cuenta con más de 10 años de experiencia en docencia.

El profesor es partidario de la enseñanza explícita de la gramática estructural y de la fonética. Al hablar de las facilidades y dificultades que representa enseñar una lengua cercana opina que “hay aspectos que se dificultan debido a la proximidad” (entre lenguas). Señala que son los estudiantes quienes deben enfrentar los obstáculos: “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 en cuanto al uso de preposiciones, en cuanto a... lo van a interiorizar”. Le parece relevante el aprendizaje contrastivo de la pronunciación: “el sistema vocálico, cuando entienden lo que es una vocal nasal abierta cerrada, cuando entienden ciertos conceptos, ciertos matices que solamente una lengua da y la otra, no”.

Observa que hay particularidades de la lengua portuguesa que obstruyen el aprendizaje debido a la cercanía con el español y que cuando los alumnos logran enfrentar ese punto que él visualiza como un obstáculo y describe gráficamente como una *barrera* que hay que sortear, se puede tomar conciencia de la lengua. Argumenta que esto se logra una vez que se detectan las divergencias que él percibe por su importancia como *grandes diferencias* en la gramática, en la fonética y en el léxico. Cuando los alumnos las distinguen, considera que han tomado el *camino*, que es metafóricamente el punto de partida y trayecto hacia la interiorización de la lengua. Por tanto, valora como efectivo marcar las diferencias entre lenguas y reconoce que es una labor ardua que requiere de tiempo, pues concluye que aunque hay casos excepcionales, “yo espero que esto suceda más bien al final” (del semestre).

A la pregunta de si considera útil la gramática responde: “pues es que la gramática es parte de la lengua”. El profesor inicia con el marcador de apertura de relato *pues* para refrendar su opinión y con la reparación *es que* a manera de justificación revalida que la gramática es elemento integral y vital, enfatizando la palabra *parte* para demostrar su importancia cardinal. Además, considera que aprender portugués es mucho más que las imágenes y representaciones que los estudiantes tienen sobre estudiar esta lengua. Su visión de la lengua es en gran

parte sistémica e insiste en la importancia de la gramática, al tiempo que indica que sin ella no se podría *trabajar*, otorgándole una categoría fundamental.

Mauricio exterioriza explícitamente sus creencias acerca de la gramática, la representa como un componente esencial de la lengua y lo expresa enfáticamente. Apela a su experiencia como profesor para hablar de las expectativas de los estudiantes que creen que estudiar portugués supone bailar samba, practicar capoeira o cantar fados, y niega que sea eso. Continúa hablando de los supuestos de los alumnos y de los estereotipos que se tienen asociados; se le escucha satisfecho de derribar esos falsos clichés. Utiliza esa creencia para contrastar lo que él cree que es la gramática y lo que representa: un elemento sin el cual no se logra “explicar nada” y argumenta que no es posible revisar solamente el contenido de una producción. Es decir que se requiere de la corrección como elemento esencial del 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”, entre otros.

Emplea preguntas directas para cuestionarse a sí mismo y a los investigadores sobre lo que se podría corregir en una redacción: “¡no! yo creo que la gramática es parte de la lengua... es más si no es...” y enfatiza con una condición: “si no hay gramática no les puedes explicar nada, es, vamos a ver, yo puedo pensar que no quiero gramática”. A continuación amplía su explicación con un modelo: “yo le pido al alumno que me haga un texto. ¿Qué voy a revisar? ¿Solo contenido?”. Continúa argumentando razones sobre su punto de vista: “no es posible, yo puedo evaluar su producción desde el contenido nada más”. Más adelante continúa dando un ejemplo: “quiero que él hable, y que me hable de... que me dé su opinión 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, la interlengua y la intercomprensión se lo permiten, aunque sin llegar a usar la lengua apropiadamente. Y más adelante en la entrevista ratifica: “pero yo también voy a evaluar la forma”. Reafirma su punto de vista concluyendo: “sí, entonces hay que cuidar el contenido y la forma”. El docente trata de concretar y cierra la idea aseverando que hay que vigilar tanto *el contenido* como *la forma*, entendiendo por esta última, la gramática y otorgándoles una gran importancia a ambos aspectos para que la lengua funcione eficazmente.

El profesor opina que, a pesar de todo, escucha a los estudiantes que solicitan: “queremos rock, o queremos fado, o queremos samba, eh, la música portuguesa

y muchos que piden música portuguesa”. Reconoce las diferencias entre sus estudiantes: “hay otros que, es que (hay) de todo; a algunos les gusta mucho la gramática”. Mauricio distingue que para algunos alumnos el estudio de las estructuras es desagradable y acentúa las palabras: “otros odian la gramática” para justificar que por eso negocia con ellos: “entonces lo que te comentaba es que hago pausas a lo largo del semestre para negociar”. Relata que independientemente del curso de la clase, “vayan bien o no las cosas”, hace pausas “para preguntarles cómo se sienten, si estamos yéndonos mucho al libro, si estamos yéndonos mucho a la gramática, en fin...”. El profesor en esta parte usa el conector entonces para continuar su relato y la frase *es que* funciona como preámbulo para refrendar 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 *pausas* para marcar su perspectiva; refiere las preguntas que hace a sus alumnos y cierra con el marcador en fin, dejando ver que hay muchas otras posibilidades.

Otro punto importante en cuanto al uso de la gramática de este profesor es su creencia de que es una secuencia y una cadena: “para saber subjun... para poder aprender subjuntivo tienes que saber eh... indicativo, presente de indicativo, porque ahí está la raíz”. Mauricio manifiesta preferencia por el examen tradicional, pero dice también que constantemente hace evaluaciones. Él tiene la idea de que cada clase es en sí una *evaluación*, que los temas de estudio van articulados y que si uno falla, como en las cadenas de producción, los demás fracasarán también. Considera que los temas gramaticales son imprescindibles y lo argumenta con ejemplos que lo ilustran; así, para saber verbos subjuntivos, antes hay que aprender presente de indicativo a manera de cimiento. Mira la gramática como el eje de sus clases y los temas como una 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.

Relata que a veces “llega un alumno a mi grupo, se supone que debía haber visto algo que yo vi en el semestre anterior y no lo sabe”. La expresión *se supone* y el tono muestran sintomáticamente su inconformidad con profesores de semestres anteriores que no enseñan temas gramaticales y su malestar por la falta de interés por parte de ellos y de algunos alumnos.

El profesor no está de acuerdo con el enfoque con el cual aprendió. Señala que era “muy comunicativo”, por lo tanto, como su nombre lo indica, 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, como “para turistas”. Juzga como desfavorable la idea de pensar que el portugués es solamente “hablar, hablar, hablar”. Alega: “estamos aquí para enseñar portugués a nivel universitario”. Argumenta que la situación de los alumnos universitarios 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”. Dice que esa ha sido su tendencia en la enseñanza, pues es más efectiva para este tipo de estudiantes. Afirma que lo más importante es “no perder (de vista) ese objetivo”, enseñar portugués a nivel “universitario”. En este caso, el profesor invoca un elemento muy importante, la utilidad, lo que le brinda mayor eficiencia, pero en este caso se refiere más al uso que al aprendizaje.

A la pregunta sobre si su forma de enseñar tiene que ver con la manera como él se formó en portugués revela enfáticamente que es justo lo contrario “y cosas que yo, ciertas técnicas, o ciertos enfoques con los cuales yo aprendí portugués, no lo repetiría”. El profesor admite que no volvería a aplicar ciertos modelos con los cuales él aprendió y el alargamiento de la palabra no funciona para subrayar esta apreciación. Relata que él estudió con la perspectiva comunicativa, “solo comunicación que era el enfoque de...” haciendo uso de la palabra *solo* para referirse a algo incompleto y continúa narrando: “algunas clases que yo tuve, eh, no importa la calidad de tu comunicación, sino que te comuniques”. Mauricio refiere que no había calidad, es decir corrección o apego a la norma, sino que este método proporcionaba únicamente capacidad para comunicarse. Y más adelante protesta: “¡esas cosas no! Para mí es muy importante la calidad de comunicación”. Critica los resultados de los muchos años de utilizar el enfoque comunicativo, valora el ajuste a la norma de la comunicación aunque con la frase “para mí” expresa que es una convicción personal.

Para finalizar, ante la pregunta de cómo considera sus clases afirma que son “divertidas y bueno, también me tildan de muy gramatical”. Así explica que son entretenidas, aunque con el reformulador “bueno” advierte que hay personas que lo categorizan como “muy gramatical”, aunque su inflexión de voz deja ver que eso no es un punto negativo, sino al contrario: le agrada esta visión. Mauricio comenta: “no es, no debe ser fácil...”. Supone que sus clases no deben ser sencillas y se ríe. En realidad esa carcajada deja ver que su manera de enseñar puntualmente las estructuras es motivo de orgullo. Y a continuación agrega: “con mi maratón de

gramática”. De esta manera el docente cierra describiendo sus clases y la enseñanza de la gramática con la metáfora reveladora de una carrera de resistencia.

ANÁLISIS DE OBSERVACIONES DE CLASES

En las observaciones de clases, efectivamente el profesor hace diversos ejercicios que involucran la práctica gramatical. En una sesión donde los estudiantes escriben una carta informal se revisan detalladamente las formas verbales, las preposiciones y las contracciones, corrigiendo y explicando cada caso. Cuando comienza la revisión de la carta, Mauricio presta mucha atención no solo a la corrección gramatical, sino también a la pronunciación y a algunas expresiones propias del portugués escrito, confirmando lo aseverado en sus entrevistas. Emplea bastantes segmentos intercalados durante la clase de discurso externo (Widdowson, 2007), es decir, el discurso utilizado para explicar la lengua empleando el metalenguaje propio de la gramática de Portugal.

En los textos corrige insistentemente verbos, artículos, posesivos, pronombres y vocabulario que, para Mauricio, representan recursos de forma y significado pues, como expresó, no puede revisar únicamente contenido en las producciones de los estudiantes. En esta sesión, el profesor aborda la gramática en términos básicamente analíticos. Aunque dice en la entrevista que la mayor parte de la atención durante la clase se centra en él como profesor, en realidad es balanceada entre docente y alumnos. 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, cuando se trata de la revisión gramatical se mantiene al frente de la sala dando los turnos de habla y dirigiendo las actividades.

En otra sesión de clase, cuya primera parte es un juego de toma de decisiones y de expresar opiniones, no enseña ningún tema de tipo gramatical, ni tampoco corrige faltas gramaticales directamente, pero sí lo hace implícitamente y de manera contextualizada a lo largo de la actividad. Además en la segunda tarea, que es complementaria, en la que los estudiantes tienen que argumentar, brinda ayuda en temas de gramática y léxico particularizado, acercándose a cada equipo de alumnos. Por otro lado, les proporciona algunos elementos clave para ciertas situaciones, como son 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, pues les proporciona elementos para 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 (Widdowson, 2007). Les pide que reflexionen, 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. En otra clase revisan la tarea, que es sobre el pretérito y donde explica en detalle cómo se hacen las conjugaciones y qué verbos corresponden a qué situaciones, dependiendo de si son acciones que se repiten en el pasado o si ya han finalizado.

Considera que sus clases son entretenidas 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 las tareas de revisión de trabajos 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 de la discusión se mantiene al margen, invisible e inaudible, para dar espacio de acción a los estudiantes.

CONCLUSIONES

Una vez contrastado lo que el profesor dice y cómo lo dice con lo que hace, podemos apreciar que para él la enseñanza de la lengua meta es un sistema de comunicación que puede incluir la introducción de gran variedad de léxico y una estructura de reglas, así como un conjunto de sonidos con los que se expresa el pensamiento con un rango definido de posibles combinaciones estructurales para lograr una aplicación precisa, que se siente obligado y determinado a dominar. Esto lo transmite a sus alumnos, que están convencidos de ello, pero además les descubre el conocimiento reflexivo que él comprende muy bien por su experiencia como profesor y como aprendiente no nativo de la lengua.

Ante la pregunta ¿cómo enseñar la gramática de una lengua extranjera próxima?, el profesor expresa sus creencias de que se debe enseñar de manera explícita, con estructuras y metalenguaje, es decir, con el lenguaje propio de la descripción lingüística (Alcaraz & Martínez, 1997). Su visión de la enseñanza gira en torno a la gramática, de la cual hace uso como descripción y análisis, así como en sus aspectos formales y funcionales. Respecto a la proximidad se aprovecha como punto de comparación; trabaja de acuerdo con la hipótesis del

análisis de contrastes, pues considera que los errores se podrían evitar si se comparan los puntos de diferencia o fricción entre las dos lenguas (Lado, 1957).

En esta indagación, la gramática con situación e intención es función primordial en la enseñanza de la lengua, punto en el que coincide con los otros cuatro profesores analizados del Departamento de Portugués. De diferentes maneras cada uno concordó en la importancia que tiene la tarea fundamental de detección y análisis de ciertos errores, basándose en los saberes, o sea, en los criterios de correcto e incorrecto a partir de algunos diccionarios y gramáticas generales del portugués de Brasil y Portugal.

A nivel representación conjunta, o sea, distribuida entre las mentes de los miembros del grupo de profesores (Van Dijk, 2008), se mira el aprendizaje de la gramática como una actividad encaminada ante todo a saber y poder, pero también a hacer, destacando así su componente pragmático. Se sirve de la estructura, pero para ir más allá de ella y aprovechar cada momento de la clase para trascender la lengua. Además, presenta una gran capacidad creativa para elaborar nuevos instrumentos en función de las necesidades en el aula y de los intereses específicos de los participantes. Por otro lado, emplea parte de su clase en discurso en explicaciones sobre la lengua, donde privilegia el metalenguaje.

La realidad diaria de su aula suele ser, según se observó, dinámica, compleja y con momentos de gran intensidad en cuanto se trabaja con estructuras gramaticales, mientras que en las actividades comunicativas hay tranquilidad y relajamiento en el aula. Tiene expectativas reales sobre el aprendizaje por parte de sus alumnos y es sumamente responsable, pero insiste en el mismo compromiso por parte de sus alumnos para alcanzar la lengua meta. Vigila constantemente su comportamiento y su relación con la lengua, ubicado lejos de toda improvisación en sus clases, pues la preparación y organización de estas son elementos primordiales para lo que él considera enseñanza efectiva, que además subraya en las entrevistas y se aprecian en su desempeño en el aula. Reconoce que la lengua contiene muchas facetas lingüísticas y sociales y que estas formas de estudio se complementan.

Por último, en clase se sirve de cada una de las coyunturas para mejorar el uso de la lengua, dando como resultado un proceso de enseñanza y aprendizaje de variadas posibilidades de transición hacia la adquisición de la lengua meta. Impulsa los procesos de razonamiento de sus alumnos ante situaciones que requieren de puntos gramaticales complejos y los estimula a reflexionar constantemente sobre el uso y las formas de la lengua. Además, Mauricio es coherente entre lo

que dice y lo que hace; debemos apuntar que la multiplicidad de funciones que realiza en clase con sus alumnos nos brinda una visión reavivada de la gramática que recupera la corrección, además de la comunicación.

Los sistemas de creencias que tienen, o que están desarrollando los profesores y los estudiantes, los ayudan a adaptarse a los ambientes escolares, a definir qué se espera de ellos y a comportarse de acuerdo con estas concepciones (Jimoyiannis & Komis, 2007: 149). Las expectativas formadas antes de la experiencia, el contexto o el papel particular también se desarrollan a partir de las creencias. Estas expectativas influyen en la manera como las personas reaccionan, responden y experimentan esa nueva situación. Desde un punto de vista metacognitivo, los conocimientos y las creencias controlan en gran medida la selección, el control y la monitorización de estrategias de enseñanza-aprendizaje requeridas para alcanzar las metas deseadas en la educación.

ANEXO 1

Preguntas de la primera entrevista:

- ¿Cómo haces tu clase normalmente?
- ¿Tú cómo crees que aprenden mejor tus alumnos?
- ¿Y cuál ha sido tu mejor experiencia dando clases?
- ¿Tú cuándo crees que los alumnos toman conciencia de la lengua?
- ¿Y tú crees que la gramática es útil?
- ¿Cómo te gusta que trabajen tus alumnos?
- ¿Tú crees que es útil el uso de la lengua materna en clase?

Preguntas de la segunda entrevista:

- ¿Qué crees tú que sea más eficaz para aprender portugués?
- ¿Qué parte de la enseñanza es la que tú más disfrutas?
- ¿Y cómo evalúas?
- ¿La manera como tú enseñas tiene que ver con cómo aprendiste?
- Podríamos decir que tus clases son...
- ¿Qué es para ti enseñar portugués?
- ¿Tú qué crees que la cercanía de la lengua ayuda o dificulta la enseñanza y el aprendizaje?

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ, E. & M. A. MARTÍNEZ. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- BELZ, J. A. & C. KINGINGER. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German. The case of address forms. *Language Learning*, 53: 591-647.
- BUENDÍA, L., D. GONZÁLEZ, J. GUTIÉRREZ & M. PEGALAJAR (1999). *Modelos de investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- CAMARENA E. (2009). *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 doctoral, Universidad de Barcelona).
- CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- CAMBRA, M., C. BALLESTEROS, J. PALOU, I. CIVERA, M. RIERA, J. PERERA & M. LLOBERA (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17 (18): 25-40.
- COHEN, L. & L. MANION. (1985). *Research methods in education*. Kent: Croom Helm.
- CUENCA, M. J. (1993). *Teories Gramaticals i Ensenyament de Llengües*. Valencia: Gamagrafic.
- DA SILVA, H., F. LAGE & B. ALVES DE CASTRO (1982). *Curso Ativo de Português CELE-UNAM*. Vols. 1, 2 y 3. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- DEAN, J., K. REEDER & E. FORSTER (1996). Using time-series research designs to investigate the effects of instruction on SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 325-350.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Fundación Paideia Galiza/ Ediciones Morata.
- GOETZ, J. P. & M. D. LECOMPTE. (1988). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press Inc.
- HAN, Z. H. (2000). Persistence of the implicit influence of NL: The case of pseudopassive. *Applied Linguistics*, 21 (1): 55-82.
- HOPKINS, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.
- ISHIDA, M. (2004). Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form -te i-(ru) by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning*, 54 (2): 311-394.
- JIMOYIANNIS, A. & V. KOMIS (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11 (2): 149-173.
- KVALE, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- LOWIE, R. (1985). *Historia de la etnología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LYSTER, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37: 237-253.
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- O'CONNOR, A. & J. SHARKEY (2004). Teacher-researcher collaboration in TESOL. Defining the process of teacher-researcher collaboration. *TESOL Quarterly*, 38 (2): 335-338.
- PALOU, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
- PALOU, J., M. RIERA, M. CAMBRA & I. CIVERA. (2000). Els professors de llengua: entre el disseny i la realitat. En A. Camps, I. Ríos & M. Cambra (coords.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 173-182). Barcelona: Graó.
- PIÑA, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, XIX (78): 39-56.
- ULICHNY, P. (1996). Performed conversations in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 30 (4): 739-763.
- VAN DIJK, T. (2008). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- WIDDOWSON, H. (2007). *Discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognitions in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.