

Transiciones en la identidad: cambio curricular e incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera.

Dominguez, Yareni Annalie.

Cita:

Dominguez, Yareni Annalie (2016). *Transiciones en la identidad: cambio curricular e incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México, México.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/yareni.annalie.dominguez.delgado/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p6UF/Cfr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa Posgrado de Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras

División de Estudios de Posgrado

Transiciones en la identidad docente: cambio curricular e incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera

TESIS

Que para optar por el grado de:

Maestra en Pedagogía

PRESENTA:

YARENI ANNALIE DOMÍNGUEZ DELGADO

TUTORA:

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
(FPSI-UNAM)

COTUTOR:

DR. CARLES MONEREO FONT
(FPSI-UAB)

COMITÉ TUTORAL:

Dra. María Concepción Barrón Tirado
(IISUE-UNAM)

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini
(FPSI-UNAM))

Ciudad Universitaria, Octubre, 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*Los científicos dicen
que estamos hechos de
átomos pero a mí un
pajarito me contó que
estamos hechos de
historias.*

Eduardo Galeano

Dedicatorias

A la Universidad Nacional Autónoma de México,
mi querida alma mater.

A Frida Díaz Barriga y Carles Monereo,
mis cómplices para atar cabos,
recorrer este laberinto y construir esta obra.

A Mario Rueda, mi consejero y amigo
quien hizo del IISUE otro hogar para mí.

A Jonathello y gatilla, mis amados
e incansables mosqueteros.

A mis colegas y amigos docentes
que han sido, son y seguirán siendo niños.

A esa gran Torre de Babel
donde habitamos todos: el lenguaje...

Agradecimientos

A mis padres, Georgina Delgado y Tomás Domínguez, gracias por brindarme su apoyo, confianza, cariño y permitirme experimentar, crecer, vivir y explorar nuevos horizontes; vă mulțumesc foarte mult, Îi iubesc.

Al Dr. Carles Monereo Font, una persona ejemplar a quien admiro y respeto cuya constancia, disposición, dedicación, paciencia y generosidad me ha educado no sólo con sus palabras, sino con su ejemplo. Este esfuerzo no sería nada sin sus obras; moltes gràcies per la seva amistat, estima i suport imprescindible en tots els aspectes.

De igual manera, agradezco en demasía los invaluable aportes que realizó la Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo a mi trabajo, quien más que una tutora, fue una amiga, una madre, una cómplice y una brújula para llevar a buen puerto mis intereses, inquietudes y preocupaciones. Sin duda, quienes hemos tenido la fortuna de convivir con ella nos hemos llevado un ejemplo de amor, dedicación, aprendizaje, trabajo y tenacidad. Merci beaucoup pour être mon alliée pour la réalisation de divers projets et me transmettre sa passion par la recherche et l'enseignement, je l'aime.

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Concepción Barrón Tirado por haberme apoyado desde el comienzo de esta aventura de crecimiento y aprendizaje. Su ejemplo como docente, coordinadora, investigadora, amiga y persona ha dejado una profunda e invaluable huella en mí. Je vous exprime ma reconnaissance pour ses mots gentils,

sa compréhension et toutes les leçons de vie que je me souviendrai toujours avec amour.

Mi gratitud al Dr. Mario Rueda Beltrán por reafirmar mi gusto por la academia y la investigación, darme la oportunidad de aplicar mis conocimientos y habilidades en contextos reales, creer en mí y brindarme su amistad. Merci d'avoir on pris le temps de parler, de me lire et de partager avec moi leurs préoccupations et leurs expériences. Je l'adore.

Agradezco a la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga por haber contribuido a mi formación desde un inicio, guiarme con sus enseñanzas, motivarme continuamente y brindarme su apoyo, confianza y amistad durante mi estancia académica. Merci beaucoup par sa prompte et soigneuse lecture à ce travail.

Igualmente agradezco al Dr. Marco Antonio Rigo Lemini por su puntillosa lectura, comentarios y observaciones que enriquecieron de sobremanera el contenido de este texto y lograron que apreciara la belleza de una investigación rigurosa. Grazie per tutto quello che hai fatto per me.

Infinitas gracias a Paola, Leonardo, Clara, Arturo y Francisco, profesores del Departamento de portugués del CELE-UNAM, quienes sin reparos me recibieron y aceptaron participar en esta investigación, compartiendo sus experiencias, conocimientos y amor por la docencia. Muito obrigado por transportar me ao seu mundo.

También quiero agradecer a Jonathello por ser mi cómplice, apoyo y guía en este recorrido. Gracias por toda la dedicación, tiempo, presión y paciencia que tuviste para acompañarme, intercambiar

distintas perspectivas, compartir pequeños infinitos, creer en mis ideas, escucharme, leerme y ayudarme a construir esta investigación. Toute ma gratitude, reconnaissance et amour infini pour toi.

A Jocelyn, mi hazita querida, quien hizo más llevadera toda esta trayectoria y fue mi compañera de aventuras, risas, cansancio, lágrimas, ocurrencias y demás. I would like to thank my dear friend for having shared this important task with me. Thank you very much for design and shape in detail with you great drawing my idea, I loved it!

De igual manera agradezco al Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET-UNAM) que me ha brindado aportaciones académicas y profesionales; gracias por ser una gran familia que me ha ayudado a crecer. Un agradecimiento especial a Edmundo Antonio López, Verónica Vázquez, Abraham Heredia, Ramsés Barroso, Ana Morán y Mario Pérez; les quiero enormemente.

Y si de gratitud se trata.... Me encuentro sumamente agradecida con todos y cada uno de mis amigos y amigas quienes han sido maravillosas personas que, con sus diferencias y peculiaridades brillaron, como estrellas a lo largo de este trayecto.

Gracias a Adriana Mendoza, Arturo Rodríguez, Carolina López, “El Agus”, Jannet Mann, Rocío López Portillo, Jesús Carlos González, Aurora Lechuga, Héctor Antonio Cruz, Alan Eduardo López, Ulises Lara, Patricia Ángeles, Martha Marmolejo, Jeimy Flores, Flor Berenice Gómez y Silvia Martínez; gracias por estar a mi lado, alentarme, escucharme, compartir conmigo proyectos, alegrías, aventuras, inquietudes, colaborar y apoyarme incondicionalmente en este proceso, les quiero siempre.

A quienes fueron una extensión de familia en España, Italia, Euskalherria y Marruecos: Samantha, Karina, Elizabeth, Arturo, Kristoff, Yago, Ariel, Pablo, Abraham, Dulce, Abril, Nori, Raúl, Julie, Gabriele, Judith, Luis, Arthur, Carlos, Magno, Marshall, Tristán, Rodrigo, Héctor, Friso, Dulce, Claudia, Tirso, Esther, Grace y la Sra. Victoria. Muchas gracias por hacer del mundo un hogar más cálido y viajar conmigo. Espero que el tiempo nos reuna nuevamente.

Eskerrik asko Iban, maite zaitut txiki. Ana Paòla, grazie mille per ogni singolo momento nostro. Gracias por cruzarse en mi camino, la felicidad que me han dado y locura que compartimos.

De igual forma, agradezco a mi abue, Elena, mis tías Judith y Guadalupe. A mis primos: Yoatzi, Itzel, Miguel Ángel, Heidy, Mario Alberto, León, Raul, Amanda, Maurice y mis sobrinos; Edneris, Dominic, Luciano, Andrés Alberto y Oliver quienes han sido un pilar fundamental en mi vida.

A mis queridos profesores predilectos: Susana Bercovich, Fernando Jiménez Mier y Terán, Sandra Espino, Maricruz Samaniego, Patricia Ducoing, Edith Cisneros Cohernour, mil gracias por su cariño, tiempo, enseñanzas, aportaciones, pero sobre todo por su calidad humana.

A CONACYT por la beca que me otorgó para realizar mis estudios de maestría y mi estancia académica en la UAB. Gracias totales a mis compañeros del posgrado con quienes compartí diversos seminarios, grandes experiencias, alegrías, angustias y aprendizajes.

También agradezco al PAPIIT IN304114-3 “Construcción y análisis de textos instruccionales y narrativas digitales personales

contenidos en e-actividades. Procesos de aprendizaje, reflexión e identidad en profesores y estudiantes universitarios” (Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA-UNAM), 2014-2016 PAPIIT y al Proyecto “Estudios sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” (Clave CONACyT CV2011/ 166792). Gracias por brindarme la oportunidad de participar en ellos, investigar, aprender, continuar formándome y darme herramientas para la construcción de saberes.

Also, I would like to thank to all the bands who make the soundtrack for this thesis; especially for Morrissey and The Smiths...

Finalmente, quisiera agradecer a la UNAM, la institución que me ha visto desarrollar: una institución que pese a su longeva existencia sigue intentado aprender y solucionar sus dificultades. Dedico las siguientes páginas a quienes hacen que semejante universidad siga siendo un motivo de orgullo en México y el mundo.

Sin todos ustedes no hubiera sido posible este esfuerzo...



Transiciones en la identidad docente: cambio curricular e incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera

Resumen

El presente texto expone una investigación de corte cualitativo que versa sobre los diversos escenarios que transitan los docentes de lenguas extranjeras durante un proceso de reforma curricular, así como en sus enfoques didácticos derivados de la implementación de un nuevo modelo en su institución. Para realizar semejante análisis, se empleó un dispositivo discursivo denominado Incidente Crítico (IC) mismo que constituyó un eje central de la investigación. Por IC se entendió aquel suceso de la práctica cotidiana (extraídos de la propia experiencia) que impacta, desestabiliza o sorprende (por su buen o mal curso) a determinado sujeto, así como motiva o provoca determinada reflexión profunda en éste. Para acercarnos a tal problemática, se eligió el caso del Departamento de Portugués del Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, donde se tomó una muestra no aleatoria y por conveniencia de los docentes.

Dichos participantes recuperaron sus IC a partir de realizar una Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC), entrevistas semiestructuradas y guiones de relatos digitales, para presentarlos a través de la realización de un Relato Digital Personal (RDP). A partir de estos instrumentos de recolección se efectuaron distintas estrategias metodológicas que permitieron identificar y analizar tanto las trayectorias y representaciones de los profesores de portugués como lengua extranjera (PLE) en un contexto de cambio curricular, así como los IC más recurrentes que éstos reportaron. Posterior a dicha labor metodológica, se efectuó un estudio por unidad y subunidades de análisis con la finalidad de identificar las problemáticas descritas por los participantes y buscar soluciones razonadas a las situaciones reportadas por los docentes, de tal forma que ello les permitiera tanto aprender de los conflictos como ofrecer herramientas para su manejo en aula.

Lo anterior coadyuvó a reflexionar sobre la trayectoria, prácticas e identidad profesional del docente de lengua extranjera, así como considerar alternativas para los episodios de IC identificados a partir de dinámicas contextuales definidas. A partir de lo anterior, se coligieron y plantearon oportunidades tanto para reflexionar como transformar las prácticas pedagógicas, así como dar paso a procesos de formación docente orientados hacia una evaluación, mejora e innovación que atiendan la parte afectiva, emocional y/o relacional que se producen frente a situaciones desestabilizadoras.

Palabras clave: práctica docente, cambio curricular, enseñanza de idiomas, incidentes críticos.

Transitions in teaching identity: changes in the curriculum and critical incidents in teachers of portuguese as a foreign language

Summary

The following text shows a qualitative research about the different scenarios experienced by Foreign Language teachers during a process of curriculum change, as well as their didactic approaches originated from the implementation of a new model in their institution. A discursive device called Critical Incident (IC in spanish) was used to carry the aforementioned analysis. IC are those events found in the daily practice (extracted from own experience) that impact, destabilize or surprise (because of its good or bad course) to a specific individual as well as motivate or trigger a deep reflection upon it. To approach such complications, we chose the specific case of the Portuguese Department at the Foreign Language Institute (CELE in spanish) at UNAM, where a nonrandom sample was taken.

Such participants reobtained their ICs after getting a Guideline for the Analysis of Critical Incidents (PANIC in spanish), semi-structured interviews and digital format scripts, to be presented through the production of a Digital Personal Storytelling (RDP in spanish). From this collection tools, different methodological strategies were used to identify and analyse the paths and representations of Portuguese teachers in a context of curricular change as well as the most recurring reported ICs. Following such methodological work, a unit and sub unit research was carried out as means to identify the problematics described by the participants to find reasoned solutions to the situations reported by the teachers in a way analysis allowed them to learn from conflicts as well as to offer tools for management in the classroom.

The cited before, allowed them to reflect upon the path, practice and professional identity of the Teacher of a Foreign Language as well as to consider alternatives for the identified ICs from contextual defined dynamics. Opportunities were shown to reflect and to transform the pedagogical praxis, as well as to open a new way for the teaching training heading to an improvement and evaluation for the control of the affective, emotional and relational aspects produced in those destabilizing situations.

Keywords: teaching practice, curriculum change, language teaching, critical incidents.

Transições na identidade docente: mudança curricular e incidentes críticos em professores de português como o língua estrangeira

Resumo

O presente texto expõe uma pesquisa de cunho qualitativo que trata dos diversos cenários que transitam os docentes de línguas estrangeiras durante um processo de reforma curricular, como sobre as abordagens didáticas derivadas da implementação de um novo modelo em sua instituição. Para realizar semelhante análise, foi empregada uma ferramenta discursiva denominada Incidente Crítico (IC em espanhol), a qual constituiu o eixo central da pesquisa. O IC é definido como aquele evento da prática cotidiana (extraído da própria experiência) que impacta, desestabiliza ou surpreende (por seu bom ou mau curso) determinado sujeito, o que provoca determinada reflexão profunda nele. Para aproximar-nos de tal problemática, escolhemos o caso do Departamento de Português do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE em espanhol) da UNAM, onde coletamos uma mostra não aleatória e por conveniência dos docentes.

Ditos participantes recuperaram seus IC a partir da realização de uma Pauta de Análise de Incidentes Críticos (PANIC em espanhol), entrevistas semiestruturadas e roteiros de relatos digitais, para apresentá-los através da realização de um Relato Digital Pessoal (RDP em espanhol). A partir deste instrumento de coleta foram efetuadas diferentes estratégias metodológicas que permitiram identificar e analisar tanto as trajetórias e representações dos professores de português como língua estrangeira (PLE em espanhol) num contexto de mudança curricular, quanto os IC mais frequentes que eles reportaram.

Depois do referido trabalho metodológico, foi realizado um estudo por unidade e subunidades de análise com a finalidade de identificar as problemáticas descritas pelos participantes e procurar soluções razoadas às situações reportadas pelos docentes, de tal forma que isso lhes permitisse tanto apreender dos conflitos quanto oferecer ferramentas para seu tratamento na sala. O anterior contribuiu a refletir sobre a trajetória, práticas e identidade profissional do docente de língua estrangeira e a considerar alternativas para os episódios de IC identificados a partir de dinâmicas contextuais definidas. A partir do anterior, foram pensadas e planteadas oportunidades tanto para refletir como para transformar as práticas pedagógicas, também como para abrir passo a processos de formação docente orientados a uma avaliação, melhora e inovação que considere o lado afetivo, emocional e/ou relacional que se produzem perante situações estabilizadoras.

Palavras-chave: prática docente, mudança curricular, ensino de línguas, incidentes críticos.

Transicions en la identitat docent: Canvi curricular i incidents crítics en professors de portuguès com a Llengua Estrangera

Resum

El text següent exposa una investigació de tall qualitatiu que tracta sobre els diversos escenaris que transiten els docents de llengües estrangeres durant un procés de reforma curricular, igual com en les seves vessants didàctiques derivades de la implementació d'un nou model en la seva institució. Per realitzar aquesta anàlisi, es va utilitzar un dispositiu discursiu denominat Incident Crític (IC en castellà) que va constituir un eix central de la investigació. Per IC s'entengué aquell succés de la pràctica quotidiana (extrets de la pròpia experiència) que impacta, desestabilitza o sorprèn (pel seu bon o mal curs) a determinat subjecte, així com també motiva o provoca determinada reflexió profunda en aquest. Per apropar-nos a aquesta problemàtica, es va escollir el cas del Departament de Portuguès del Centre d'Estudis de Llengües Estrangeres (CELE en castellà) de la UNAM, o es va prendre una mostra no aleatòria i per conveniència dels docents.

Aquests participants recuperaren es seus IC a partir de la realització d'una Pauta D'Anàlisis d'Incidents Crítics (PANIC en castellà), entrevistes semiestructurades i guions de relats digitals, per presentar-los a través de la realització d'un Relat Digital Personal (RDP en castellà). A partir d'aquests instruments de recolecció s'efectuaren diferents estratègies metodològiques que permeteren identificar i analitzar tant les trajectòries i representacions dels professors de portuguès com a llengua estrangera (PLE en castellà) en un context de canvi curricular, igual com els IC més recurrents que van reportar.

Posterior a aquesta labor metodològica, s'efectuà un estudi per unitat i subunitats d'anàlisis amb la finalitat d'identificar les problemàtiques descrites pels participants i buscar solucions raonades a les situacions reportades pels docents, de tal manera que ens permetés tant aprendre dels conflictes com oferir eines per al maneig de l'aula. L'anterior va fer reflexionar sobre la trajectòria, pràctiques i identitat professional del docent de llengua estrangera, així com considerar alternatives per als episodis de IC identificats a partir de les dinàmiques contextuais definides. A partir de tot l'anterior, es plantejar en oportunitats tant per a reflexionar com per a transformar les pràctiques pedagògiques, així com fer el pas a processos de formació afectiva, emocional i/o relacional que es produeix enfront les situacions desestabilitzadores.

Paraules clau: pràctica docent, canvi curricular, ensenyament d'idiomes, incidents crítics.

Transitions dans l'identité enseignante: change curriculaire et incidents critiques dans professeurs de portugais comme langue étrangère

Résumé

Ce texte expose une recherche qualitative qui traite des divers scénarios que les enseignants de langues étrangères affrontent durant un processus de réforme curriculaire, ainsi que des perspectives didactiques dérivées de l'implémentation d'un nouveau modèle dans leur institution. Afin de réaliser cette analyse on a employé un dispositif discursif dénommé Incident Critique (IC en espagnol), celui qui a constitué un axe central de la recherche. Par IC on entend un événement de la pratique quotidienne (extraits de leur propre expérience) qui -par son bon ou mauvais dénouement- bouleverse, déstabilise ou surprend un individu en lui menant à une réflexion profonde. Pour nous rapprocher de ces problématiques nous avons choisi le Bureau de portugais du Centre d'Études de Langues Étrangères (CELE) de l'UNAM, où nous avons prélevé un échantillon non aléatoire des enseignants.

Les participants à cette étude ont récupéré leurs IC à partir des résultats de l'application d'une guide d'analyse d'Incidents Critiques (PANIC), d'interviews semi-structurés et de plans de récit digitaux, pour ensuite les présenter sous la forme d'un Récit Digital Personnalisé (RDP). Au moyen de ces instruments de prélèvement, plusieurs stratégies méthodologiques ont été réalisées et nous ont permis d'identifier et analyser les parcours et les représentations des enseignants de portugais como langue étrangère (PLE) dans un contexte de changement curriculaire, ainsi que les IC les plus fréquents qui ont été signalés par ceux-ci.

Après application des stratégies méthodologiques, nous avons procédé à une étude par unités et sous-unités d'analyse afin d'identifier les problématiques décrites par les participants. Cela permet de chercher des solutions raisonnées aux situations signalées par les enseignants de façon à tirer les leçons des conflits et leur offrir des instruments pour gérer ceux-ci en classe. Cette procédure a mené à réfléchir sur la trajectoire, les pratiques et l'identité professionnelle de l'enseignant de langue étrangère, ainsi qu'à considérer des alternatives pour les épisodes de IC identifiés par les dynamiques contextuelles définies.

Mots clés: pratique enseignante, changement curriculaire, enseignement de langues, incidents critiques.

Transizioni nell'identità docente: cambiamento di curriculum ed incidenti critici in professori di portoghese come lingua straniera

Riassunto

Questa tesi presenta una ricerca qualitativa che osserva diverse situazioni che vivono degli insegnanti di lingue straniere durante il processo di riforma del curriculum e degli approcci didattici derivati dalla realizzazione di un nuovo modello all'istituzione dove essi lavorano. Per effettuare questa analisi, è stato usato il denominato dispositivo discorsivo incidenti critici (IC in spagnolo), che costituisce l'asse fondamentale delle nostre indagini. IC è stato capito come l'evento della pratica didattica quotidiana (tratto dalla propria esperienza) che provoca impatto, instabilità o sorpresa oppure emozione o profonde riflessioni a un individuo. Per affrontare questo problema, abbiamo preso come caso da osservare il gruppo di professori del Dipartimento di portoghese presso il Centro di Studi Lingue Straniere (CELE in spagnolo) dell'UNAM, a cui abbiamo somministrato un campionamento mirato piuttosto e non casuale o probabilistico.

I docenti partecipanti hanno recuperato i loro incidenti critici dopo aver realizzato un'analisi di essi: interviste semi-strutturate e script di storie digitali per la presentazione attraverso il completamento di un Digital Story Personal (RDP in spagnolo). Con questi strumenti di raccolta di dati si sono realizzate diverse strategie metodologiche che hanno contribuito a identificare e analizzare entrambi i percorsi e le rappresentazioni degli insegnanti di portoghese come lingua straniera (PLE in spagnolo) in un contesto di cambiamento di curriculum. In questo modo è stato possibile anche riconoscere gli incidenti critici più ricorrenti.

A seguito di questo lavoro metodologico, uno studio è stato condotto per unità e sottounità di analisi per identificare problemi descritti dai partecipanti e cercarne le soluzioni, in modo che gli consentirebbe imparare e, allo stesso tempo, offrire degli strumenti per la gestione della classe. Ciò ha contribuito a riflettere sull'esperienza, le pratiche e l'identità professionale degli insegnanti di lingue straniere e di prendere in considerazione alternative per episodi di IC individuati osservando dinamiche contestuali definite. Questo ha contribuito per promuovere occasioni per riflettere su come trasformare le pratiche di insegnamento e fare strada a processi di formazione degli insegnanti indirizzati a migliorare i processi di valutazione e innovazione perché affrontino effettivamente l'aspetto emozionale oppure relazionale prodotti in situazioni non stabili.

Parole chiave: pratica di insegnamento, cambiamento curriculum, formazione linguistica, incidenti critici.

Tabla de contenidos

Introducción	17
---------------------------	-----------

Capítulo I.

Marco de referencia conceptual. Los incidentes críticos (IC): una herramienta para reflexionar y modificar las prácticas docentes	35
--	-----------

1.1. ¿Qué es un IC y cuáles son sus características?.....	38
1.2. El estudio sobre los IC como dispositivos metodológicos y sus usos divergentes	42
1.3. Transformación y oportunidad de aprendizaje. Los IC: un camino para la formación docente	49
1.4. Tipología de incidentes críticos (7 Bloques generadores de conflictos)	56
1.5. La Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) y sus características	59

Capítulo II.

Marco de referencia contextual. El CELE y sus actores.....	62
---	-----------

2.1. El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el contexto de la UNAM	67
2.2 La situación del CELE en el proceso de cambio curricular	77
2.3. Tendencias en las reformas curriculares	81
2.4. La enseñanza de lenguas extranjeras y su abordaje.....	84
2.5. El caso del Departamento de Portugués en el CELE-UNAM	91
2.5.1 Principios pedagógicos que orientan la propuesta curricular	97
2.5.2. La competencia comunicativa.....	99
2.5.3. El enfoque por tareas.....	103
2.5.4 Concepciones de lengua y aprendizaje.....	113
2.5.5. Propuesta y malla curricular	115

Capítulo III.

Método..... 122

3.1. Planteamiento del problema	122
3.2. Objetivo general	123
3.3 Objetivos específicos.....	124
3.4. Diseño metodológico	125
3.4.1. Tipo de estudio.....	126
3.4.2. Estudio de casos	128
3.4.3. Caracterización de los participantes	130
3.4.4. Estrategia metodológica e instrumentos	133
3.4.4.1 Procedimiento para la recolección de material empírico y análisis de los datos	136
3.4.4.1.1. Etapa 1. Recolección de los datos.....	137
3.4.4.1.2. Etapa 2. Criterios de selección, entrada y realización del trabajo de campo.....	1338
3.4.4.1.3. Etapa 3. Análisis de datos	139
3.4.4.2 Definición de la unidad de análisis	139
3.5 Elaboración y sustento de los instrumentos de investigación.....	142
3.5.1. Entrevistas semiestructuradas.....	142
3.5.2. Actividades de formación, revisión de materiales de lectura, reuniones de discusión y asesoría pedagógica.....	144
3.5.3. Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC)	145
3.5.4. La narrativa y los Relatos Digitales Personales (RDP)	146

Capítulo IV.

Análisis de resultados y discusión..... 157

4.1. Consideraciones teóricas: los docentes, su labor, formación y trayectoria	158
4.2. Itinerarios docentes: metáforas de identidad	164
4.3. Representaciones de los docentes de PLE	171
4.3.1. Representaciones sobre la docencia de LE	171
4.3.2 Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de LE	175
4.3.3 Representaciones sobre su trayectoria y práctica docente	178
4.3.4. Representaciones sobre sus roles e identidad profesional	184
4.4. Incidentes críticos.....	199
4.4.1. Relativos al reconocimiento de la diversidad	200
4.4.2. Relacionados con el proceso de cambio curricular	203
4.4.3. Relativos a los contenidos curriculares, métodos de enseñanza y organización de recursos.....	217
4.4.4. Relativos a la evaluación	226
4.4.5. Relativos a la motivación y conflictos personales.....	234
4.4.6 Relativos a la cultura institucional y aspectos administrativos.....	244
Conclusiones y consideraciones finales	253
Referencias	270
Anexos 1. Marco Común Europeo para las Lenguas.....	306
Anexo 2. Guión de Entrevista semiestructurada.....	315
Anexo 3. Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC)	317
Anexo 4. Guón de Relato Digital Personal (RDP).....	322

Introducción

*Es un buen libro aquel que se abre con expectación
y se cierra con provecho.*

[Louise May Alcott]

De manera continua, se nos repite sobre la necesidad personal de estar socialmente actualizado. Esto incluye varios aspectos: estudiar idiomas ajenos al nativo, comprar gadgets recientes y descargarles aplicaciones actualizadas, emplear nuevas formas para conocer gente, identificar y solucionar vulnerabilidades cibernéticas, asistir a las aperturas de restaurantes o antros prometedores, usar programas para comunicarse a larga distancia con amigos y familiares, manejar diferentes tarjetas de crédito o débito, estar pendientes de las nuevas tendencias en la moda así como conocer las crecientes exigencias laborales, nuevas maneras de criar a los niños y recomendaciones originadas en el lejano Oriente para cuidar la salud, la armonía interpersonal o la casa. Cualquier medio de comunicación o de marketing repite semejantes necesidades y nos exhorta a “estar al día” con ellas. De acuerdo con tales medios, el motivo para aceptar dichas innovaciones varía; sirven para cuestiones como: mejorar nuestras relaciones personales, hacer más placentero nuestro tiempo de ocio, conseguir una pareja ideal, obtener resultados laborales más eficientes, lograr una mayor seguridad en nuestra vida, entre otros aspectos. Culturalmente hablando, el mundo cambia a una velocidad vertiginosa y las innovaciones señaladas funcionan como ejemplos notables de ello. Sea la posición que tomemos respecto a esas

modificaciones, es innegable admitir que éste es nuestro contexto social actual y el andamiaje con el cual construimos nuestra vida cotidiana.

La situación previa tiene exigencias que se hacen más urgentes cuando gran parte de nuestras relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, educativas y hasta emotivas son orilladas a mantenerse vigentes respecto al panorama donde se presentan tales modificaciones. Aunque actualmente gran parte de la población mundial se ve expuesta a una o muchas de las innovaciones anteriormente esbozadas, las exigencias por adaptarse al conjunto de ellas son crecientes. Si bien algunas han contribuido a mejorar nuestra vida cotidiana, no puede dudarse que aprenderlas implica determinado esfuerzo, así como una práctica continua para dominarlas con cierto nivel de pericia. No en balde, la UNESCO (2005) habla de un periodo de transición y apropiación de las innovaciones en la era de la sociedad del conocimiento, lo que implica un “gasto cognitivo” importante para el usuario. Evidentemente, los individuos de una sociedad determinada no son capaces de aceptar todas y cada una de esas innovaciones, pues, aunque algunas han facilitado y optimizado ciertas labores, otras parecen innecesarias, absurdas o hasta desagradables. Cualquier novedad o invento será innovador para una persona o un grupo si realmente conduce a cambiar sensiblemente mentalidades y prácticas, si la gente se convence de las ventajas de su empleo en relación a otras formas de gestionar algún proceso o actividad. Es notorio que muchas tendencias de opinión exigen mantenerse a merced de estas novedades. No obstante, hay que remarcar que algunas de ellas pueden orillarnos a situaciones complejas o indeseables, tales como producir un consumo

desmesurado, aceptar acríticamente determinadas prácticas y conocimientos o marginar a quienes no pueden adaptarse a ciertos cambios. Por lo mismo, sería erróneo y hasta nocivo aceptar plenamente cualquier tipo de propuesta de “innovación” como si todas fueran panaceas.

No hay necesidad de aceptar todo el abanico de innovaciones, cual, si fueran obligaciones, ni entregarse a probar cada propuesta que se nos indique con una voraz actitud consumista. Al contrario, es altamente recomendable conocer, valorar y discriminar reflexivamente dichas modificaciones, las situaciones en que sería óptimo aplicarlas, así como los influjos que producen en la vida de quienes las aprovechan. Por ello, si bien es importante ser partícipes de tales cambios, esto debe hacerse de forma reflexiva, consciente y hasta crítica. Es decir, no se trata de emplear, usar o asumir de forma sumisa y acríticamente todo lo indicado por las tendencias en turno, sino que es necesario ser analíticos y mesurados respecto a las mismas. Tal situación implica conocer y revisar a fondo tanto los pros como los contras de las innovaciones, así como identificar su verdadero potencial, para aprovechar mejor sus ventajas, analizar sus contextos de aparición y aplicación. De esta manera, tales innovaciones deberían dar pauta para señalar de manera firme, con argumentos y evidencias, los aspectos negativos de éstas, con la finalidad de generar propuestas derivadas ante tales situaciones. Se puede apreciar que uno de los pasos necesarios y fundamentales para aproximarse a las diferentes innovaciones y no ser arrastrados por ellas es conocerlas a fondo, así como la situación desde la cual aparecen, los fines a los que sirven, los cambios que promueven. De igual manera, se infiere que cualquier

intento adecuado para integrar alguna innovación a la vida cotidiana debe escudriñar las condiciones reales de ésta, su viabilidad y sentido, no sólo económico o práctico, sino humano.

El panorama anterior es semejante para varios campos: relaciones interpersonales, finanzas domésticas, moda, hábitos personales, políticas públicas, innovaciones gastronómicas, viajes, etc. Aunque la educación no se escapa de lo mencionado, tiene peculiaridades que sería necesario y favorable considerar. Los agentes involucrados en la educación se enfrentan a dificultades propias de un mundo que presume tener mayores y mejores innovaciones en diferentes aspectos. Hoy, que más de la mitad de la población mundial habita en zonas urbanas, gran cantidad de personas han modificados sus estilos alimentarios, entablan comunicación con gente de lugares distantes del mundo, poseen afinidad ante determinados gustos y tendencias culturales, comparten anhelos y objetivos para el desempeño social a futuro, participan mayormente en el sector terciario de la producción, así como cuentan con una amplia gama de ofrecimientos culturales, lúdicos e informativos gracias a las nuevas tecnologías que poseen. Tal panorama no sólo ha producido características que podríamos llamar emergentes (por su semejanza con lo ocurrido en los sistemas complejos) entre los ciudadanos de las sociedades actuales, además ha formado generaciones de individuos acostumbradas a los cambios acelerados, potencialmente abrumados por la desmesurada oferta cultural disponible, ajenos a todo raigambre tradicional respecto a sus comunidades, familiarizados con una complejidad que se evidencia en el uso de redes sociales e insertos en una fuerte competencia con sus pares, entre otros fenómenos.

Por el lado de la información, esto ha generado individuos que tienen facilidad para aproximarse a ciertos datos gracias al uso del internet, la velocidad y variedad en las telecomunicaciones, el abaratamiento en el transporte personal a nivel mundial, un mayor conocimiento de sus derechos, la aparición de focos comerciales, laborales y culturales de otros países dentro de su comunidad, además de una enorme proliferación editorial en diversos formatos. Parece que las fuentes de información desbordan a los sujetos y sólo hace falta mirar hacia cualquier lado para nutrirse de ellas.

Particularmente, la facilidad que las nuevas tecnologías tienen para abrirnos a diversos saberes, así como para producir y compartir conocimientos es un aspecto fundamental que ha modificado la educación, sin embargo, no es el único y, tal vez, tampoco el más importante. Otros aspectos deben integrarse para considerar el campo en que se presenta, algunas de ellas son: un complicado futuro ecológico, exigencias para mejorar la seguridad personal ante diversos riesgos, una veloz carrera tecnológica, necesidad de lograr un ciudadanía digital reflexiva, brechas generacionales cada vez más notorias, desigualdades económicas que no parecen menguar, demandas para formarse como profesionales capacitados en los nuevos retos laborales, escenarios de apertura económica e internacionalización de los mercados, así como las exigencias sociales por acelerar el desarrollo psicosocial y cognitivo de los jóvenes.

Todo ello ha modificado radicalmente las reglas conocidas en torno a la educación, sobre todo en el ámbito formal, así como los roles que juegan cada uno de sus agentes. Debido a ello, muchos han

apostado por una transformación radical del sistema de enseñanza, pues la información fácilmente llega a los individuos, por lo que el sentido de ésta no puede ser simplemente el de proveer contenidos. Sin embargo, es común que este tipo de adecuaciones suelen estar específicamente orientadas para favorecer exclusivamente lo que se suele entender como la satisfacción de los alumnos y su núcleo familiar. Principalmente, “mejores” opciones educativas que buscan que el aprendizaje sea más placentero, más funcional y accesible, cercano a las demandas y necesidades de los usuarios del sistema. Por ello, no es raro que una gran cantidad de enfoques “innovadores” omitan o minimicen un nodo fundamental y esencial en la educación: el papel del docente y sus condiciones en los escenarios educativos imperantes. Sin duda, los estudiantes son el epicentro esencial de la educación, así como aquellos en quienes se pone un interés evidente. Por ello, no es de extrañar que la tendencia actual apunte a enfoques educativos centrados en el aprendiz, en la personalización de los aprendizajes, en fomentar la agencia y autonomía de los educandos.

No obstante, ello no implica omitir el valor fundamental que tienen otros agentes, como es el caso de los profesores, pero también de los directivos y de otros actores cuya participación periférica no es tan evidente dentro de la comunidad educativa pero que inciden en el mismo si es que asumimos una mirada sistémica. Y aunque algunos programas o planes afirman, en el discurso, hablar de los profesores, a menudo quedan reducidos a simples mediaciones para el aprendizaje cuya importancia depende meramente del logro de sus estudiantes. Así, el reconocimiento del docente comúnmente queda enajenado en pos del reconocimiento sobre los estudiantes, sin una comprensión de

fondo de lo que implica la interacción entre estos dos actores centrales del proceso educativo, y sin comprender las condiciones y dinámica imperante en el sistema mismo.

No es sorpresa, por tanto, que se exija tanto a los agentes educativos como a los directivos escolares, orientadores, supervisores y asesores renovar su estilo a través aspectos tan variados como: alfabetizarse digitalmente y emplear dichas herramientas para la formación de alumnos, tener conciencia de los riesgos propios de la sociedad del conocimiento, conocer las nuevas dinámicas económicas, mantener una actualización constante, aceptar la apertura multicultural, incorporar nuevos saberes a la enseñanza, prever los nuevos perfiles de profesionales así como lograr una flexibilidad respecto a las necesidades temporales, sociales, económicas, por edad o situación de aprendizaje, entre otras, para lograr una atención adecuada hacia los estudiantes. Sin duda, tales situaciones son necesarias para dichos actores, aunque ello debe lograrse de manera paulatina, consensuada y mediante un esfuerzo holista, con una mirada que promueva una comunidad aprendiente, donde se da una transformación sistémica.

Por ello, tales exigencias naufragan, con frecuencia, cuando algunas instituciones educativas asumen que los docentes deberían contentarse con ser simples mediadores de esta cascada de exigencias o bien reproductores inmediatos de las nuevas exigencias al recibir unos pocos cursos de capacitación que sólo buscan “actualizarlos”. Es decir, algunas instituciones consideran que la mejoría docente puede lograrse a través de prescripciones, instrucciones, amenazas, normas y

estándares emanados desde la autoridad central, prescritos de manera vertical, que más que favorecer, complican el desarrollo profesional y humano de los profesores. Sin embargo, lo que debe ser no es idéntico a lo que existe realmente; no hay que creer que la función de la educación es simplemente responder a las nuevas tendencias acríticamente, sino que deben buscarse otras maneras para enfrentar semejantes retos.

Para atender algunas de esas demandas, varios organismos nacionales e internacionales, empresarios y gobiernos han introducido modificaciones educativas que se han visto reflejadas en aspectos tales como: nuevas condiciones contractuales, variaciones en el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes, nuevos contenidos curriculares, exigencias legales y administrativas que atiendan las vulnerabilidades sociales, demandas tecnológicas para todos los agentes educativos, flexibilidad en la gestión de las escuelas, proliferación de saberes, avances psicológicos aplicables a la didáctica, así como una serie de políticas educativas cuyas ambiciosas reformas prometen solucionar diferentes problemas y cuyo objetivo más notorio es el proselitismo político. Respecto a tales innovaciones, sería favorable que sus motivos fuesen más allá del campo proselitista o las exigencias económicas que realizan empresarios, organismos financieros transnacionales y dueños de algunas escuelas, sino que tuvieran una apertura real a las problemáticas, estímulos, motivaciones, prácticas, condiciones y trayectorias, entre otros factores, que tienen los diversos agentes participantes en la educación.

Sin duda, los profesores deben adaptarse a las nuevas exigencias sociales que implican formar a alumnos más críticos, participativos y prosumidores de saberes, pero ello no debe redundar en minimizar su importante papel o en asumirles como receptores perpetuos de innovaciones u ocurrencias políticas. Como señalé al inicio, es importante ser partícipe de los cambios, pero también lo es hacerlo de forma reflexiva y crítica. Si bien existe la urgencia de modificar el paradigma tradicional de la educación orientada a la reproducción acrítica de saberes estáticos y factuales, esto no implica hacerlo siguiendo modas efímeras, exigencias comerciales o caprichos demagógicos, sino que debe apoyarse en una auténtica reflexión acerca de las bases, condiciones, estrategias, objetivos, métodos, roles y perfiles de la educación para adecuarse a los retos tanto actuales como futuros.

No obstante, quienes a menudo juzgan negativamente las labores educativas y exigen innovaciones son incapaces de escudriñar las condiciones reales que enfrentan los profesores quienes se encuentran en las escuelas, en las bibliotecas escolares, atienden salones precarios con 60 estudiantes, quienes hacen visitas académicas en hospitales o centros de inmigrantes o aquellos que construyen salones improvisados en una comunidad apartada en una sierra, entre otras situaciones reales de la educación. En el mejor de los casos, aquellos que demandan innovaciones “escuchan” las situaciones y necesidades de tales agentes de manera sesgada. Esto ha permitido que se sigan anteponiendo intereses ajenos e impide una atención imparcial, real y comprometida con mejorías auténticas. Un ejemplo de ello puede apreciarse en los recuentos que hace la OCDE respecto a las reformas

de políticas educativas a nivel internacional que insisten en los beneficios para las finanzas públicas de realizar heteroevaluaciones estandarizadas a los docentes. (Cfr. OCDE, 2011: 28-30) Por lo mismo, es criticable la nula escucha que ponen los creadores de reformas, burócratas del sector educativo o empresarios deseosos de ganancias respecto a las necesidades y contextos que viven los docentes, asesores, padres de familia, directivos, supervisores, entre otros.

Los anteriores comentarios no sólo se reducen a grupos políticos o personas quienes realizan sus afirmaciones sin tener un conocimiento reflexivo respecto a la realidad educativa. Tristemente, ese tipo de respuestas también son comunes entre algunos especialistas de la educación como ciertos psicólogos, pedagogos, profesionales con posgrados en educación y otros expertos quienes no siempre comprenden las necesidades de los directivos, profesores o alumnos, menos aún de sus comunidades de referencia. De igual forma, muchos colegas señalan y critican las carencias de profesores, asesores o directivos a partir de conocimientos altamente teóricos y sin una auténtica inmersión en las realidades docentes; por lo cual, ofrecen aparentes soluciones con un excesivo nivel de abstracción o abiertamente descontextualizadas que se traducen, en la práctica, en recetas o consejos formularios con buenas intenciones, pero estrategias poco realizables. Por tanto, no es extraño que muchos profesores vean la figura del experto en educación con recelo, pues comúnmente se le ve como una presencia punitiva, alguien que deslegitima su labor o quien ofrece consejos huecos de manera prescriptiva sin analizar a fondo la realidad de aquel a quien se dirige.

Ante este tipo de escenarios me parece fundamental retomar la voz de los actores de la educación, y en este caso concreto, de los docentes, mediante una metodología que a la par de escucharlos, formule estrategias útiles, reflexivas, situadas y contextualizadas por éstos. En este contexto, una asociación como la ANUIES (2015) se ha mostrado preocupada por atender la formación inicial, profesionalización docente y experiencias de evaluación situada a los profesores (Cfr. Rueda, 2004; Moreno & Vries, 2015 y Rueda 2003), aunque todavía quedan demasiados pendientes. En correspondencia, es importante dar voz a los docentes que hoy en día se encuentran inmersos en la vorágine de cambios educativos pensados por otros, que les demandan un replanteamiento de fondo de su labor, para los que no siempre se les prepara o que es difícil llevar a la práctica debido a las condiciones de su labor educativa cotidiana. Una de las situaciones más desafiantes para los docentes actualmente es cuando enfrentan un proceso de cambio curricular, donde se espera que sean sus principales artífices y se deposita en sus hombros la concreción de las innovaciones prescritas.

¿Qué metodología servirá (no sólo a nosotros como especialistas, sino también a los docentes) para reflexionar sobre su situación y a la par podrá serles útil para mejorar su actuación profesional? El presente trabajo se decanta por el análisis a través de un dispositivo discursivo llamado Incidentes Críticos (IC). La actual investigación considera que antes que realizar una pretenciosa y grandilocuente aportación teórica, un titánico rastreo entre los admirables fundamentos de cierta teoría pedagógica o señalar nuevas bases imprescindibles de la educación debemos partir de algún cimiento. Por ello, mi intento es más básico,

pero esencial: se trata de escuchar a estos agentes nodales de la educación en sus problemáticas y situaciones. Sin demeritar otro tipo de reflexiones, considero que sin escuchar la voz de los involucrados en los procesos educativos todo esfuerzo pedagógico será abstracto, descontextualizado y hasta falaz. A partir de esto, sostengo que, si logramos dicho acercamiento, todos los demás saberes pedagógicos tendrán un campo firme para su reflexión, formulación y ejercicio.

En tal sentido, la presente investigación profundiza en la identidad, y trayectoria de los docentes en condiciones reales de aula, así como los procesos que les afectan en determinados aspectos de su ejercicio y la manera en que buscan soluciones para tales afecciones. De acuerdo con lo dicho, mi interés no será proponer soluciones heterónomas a sus condiciones, sino escuchar a dichos actores y advertir las necesidades que detectan autónomamente. Asumo que ello, permitirá identificar aspectos para la mejoría docente en forma más aceptable y contextualizada; por lo cual, tendría mayor efectividad que aquellas ofertas formativas basadas en necesidades heterónomas, fundamentos puramente teóricos o exigencias autoritarias. Para realizar dicho esfuerzo, pondré énfasis en aquellos eventos que pueden poner en cuestión su identidad docente y que llamaré IC. Dichos Incidentes serán descritos y glosados en el apartado correspondiente.

Particularmente, esta investigación ahonda en la condición docente y sus IC a partir de un análisis efectuado en un caso concreto y contextualizado: los profesores de Portugués Lengua Extranjera (PLE) quienes realizan su labor en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), ubicado en Ciudad Universitaria de la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM). La situación de tales docentes presenta un interés particular: un cambio curricular que prescribe un modelo de competencias basado en un enfoque sociopragmático y cuya transición trasluce puntos de tensión generados dentro del cuerpo docente, mismos que se pueden interpretar mediante el análisis de IC. En correspondencia, el objetivo de la investigación es indagar en cuáles son los IC que han enfrentado los profesores del PLE adscritos al CELE-UNAM durante sus prácticas docentes, especialmente en el transcurso del cambio curricular descrito. A través de las diferentes participaciones se identifican los IC acontecidos a estos docentes y se analizan, según diversas categorías. Todo ello es logrado a través de la misma reflexión de los profesores, permitiendo que éstos identifiquen sus fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades de forma autónoma, así como vislumbren mejores respuestas para futuros eventos.

La población elegida tiene una enorme relevancia debido a las exigencias multiculturales y lingüísticas que debe atender la educación superior para formar profesionistas capaces de enfrentar los retos globales. En tal escenario, la enseñanza de culturas y lenguas extranjeras no es algo absurdo o excesivo; se hace una auténtica necesidad y cuya presencia se hace cada vez más importante para conformar los perfiles profesionales actuales. Por ello, los escenarios acontecidos a los profesores de Lenguas Extranjeras traslucen aspectos que, con su respectivo cuidado y contextualización, permiten pensar la condición docente y sus exigencias actuales. En tal sentido, el conocimiento de los IC descritos constituye una importante aportación para conocer la condición del profesor de Lengua Extranjera, pero también puede

servir para aproximarse a diferentes formas de realizar la actividad docente. Para aproximar al lector y glosar lo dicho, describo los apartados que estructuran la presente investigación.

El primer capítulo presenta un marco de referencia conceptual que fundamenta, desglosa y estructura la presente investigación a partir de los IC. En tal sentido, identifico antecedentes para aproximarnos a este tópico; tras ello, describo qué es un IC, sus características y cuál ha sido su empleo como dispositivo metodológico dentro del contexto educativo. De igual manera, realizo un breve recorrido histórico sobre las investigaciones nacionales e internacionales sobre este tema. Tras concluir dicha revisión y esbozar una diversidad de enfoques sobre éstos, señalo que mi aproximación se decantará por el propuesto por Carles Monereo, así como el grupo que éste encabeza. En el mismo capítulo justifico semejante decisión señalando las ventajas que dicho enfoque posee para aproximarnos al actual marco educativo. Derivado de esa propuesta, ahondo en las ventajas que tales dispositivos poseen al emplearse en la reflexión y formación docente, su potencial para efectuar una mejoría continua y la posibilidad que ofrece a los profesores para construir saberes pedagógicos. En consonancia, se revisan tres distintas modalidades para la formación de profesores basados en IC. Gracias a lo anterior, asumo una posibilidad realista para ver al docente como un profesional capaz de reflexionar durante y sobre su acción.

Para analizar dicha condición docente, así como las dificultades que ésta enfrenta en escenarios reales, recupero otro dispositivo propuesto por Monereo & Monte (2011) que permite tanto identificar

como analizar los IC acontecidos a los profesionales de la educación y que funciona como guía para conocer las variables de IC con la finalidad de buscar posibles soluciones: la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC). En tanto la PANIC identifica y secciona diferentes elementos del IC, ayuda al profesional a cobrar conciencia de aquellos aspectos que pusieron en cuestión su identidad docente, así como le permite replantear sus estrategias para ofrecer respuestas variadas y pertinentes. Gracias tanto a tales dispositivos, como a la descripción de la literatura que ha categorizado bloques generadores de conflicto y las constantes de estos, fundamento la estructura de la actual investigación.

El segundo capítulo describe el marco contextual donde la presente investigación fue realizada. En dicho apartado presento las diferentes lenguas y estudios que imparte el CELE, así como la historia, política universitaria e importancia que articulan a este centro con los objetivos y funciones de la Universidad. Para delimitar el campo de estudio, me aboco a la fundación y situación docente del Departamento de portugués del CELE a partir de un cambio curricular ocurrido recientemente. A partir de ello, identifico problemáticas en el desarrollo curricular, organizativo y profesional, entre otros, que representan los procesos de renovación curricular.

Para realizar el análisis propuesto, reviso las tendencias y enfoques curriculares a través de los planes, programas, materiales y evaluación empleados por dicho departamento, mismos que se relacionan con los roles y métodos educativos que han tenido lugar en la enseñanza Lenguas Extranjeras (LE) en un escenario global. En correspondencia,

hago referencia al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y la manera en que éste repercute en las nuevas tendencias para la enseñanza de LE. Sucesivamente, se analiza el papel que juega la enseñanza de lenguas extranjeras y su abordaje que subyacen a tales tendencias. Tras tales señalamientos, distingo los principios pedagógicos que fundamentan la propuesta curricular de PLE, así como las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, metacognitivas y metalingüística) que incorpora a partir de lo que denominan “enfoque por tareas” y cuyas concepciones de lengua y aprendizaje son revisadas. Finalmente, se presenta el plan de estudios, Plan de estudios “Departamento de Portugués” 2013 (PEDP), y la malla curricular resultante de este proceso.

El tercer capítulo describe tanto el método, como el procedimiento de instrumentación de éste que fueron empleados para realizar la investigación de campo. En correspondencia, se presentan las bases teóricas del proceder investigativo correspondiente a la investigación cualitativa y el estudio de casos (Stake, 1999), desde el paradigma descriptivo-interpretativo. Durante este apartado, se hace explícito el planteamiento del problema y las preguntas que orientaron este trabajo.

En primer lugar, se presenta el enfoque-marco de esta investigación con la finalidad de explicitar con mayor detalle la perspectiva de acercamiento al contexto de investigación; en segundo lugar, se da cuenta de las características del grupo de docentes participantes y los criterios utilizados para su inclusión. Asimismo, se

describe el diseño metodológico, los instrumentos y procedimientos que se utilizaron para la recolección de datos, identificar y analizar los IC más recurrentes que reportaron los profesores de PLE, así como la construcción de categorías de análisis elaboradas a partir de los datos. Finalmente, se presentan y describen las categorías de análisis generadas para interpretar los datos recolectados.

El último y cuarto capítulo de esta investigación presenta el análisis de la información obtenida a partir de la voz de los docentes. Para ello, se efectúa una breve revisión histórica de las diferentes redefiniciones que ha cobrado la función docente, así como la manera en que ésta ha sido reconocida social e institucionalmente a través de su profesionalización, mediante etapas. A partir de tal horizonte, se menciona la formación y actualización que se efectúa en tales profesionales, mismas que conjugadas con su trayectoria y experiencias nos permitirán aproximarnos a los elementos que conforman su identidad. Semejante estructura será aplicada a los profesores de LE.

Para realizar el análisis, los profesores serán caracterizados como importantes autores literarios por dos motivos: preservar su anonimato y señalar su condición de creadores de su propia narrativa. A partir de ello y de las distintas estrategias metodológicas e instrumentos descritos, se identifican y analizan a partir de diferentes categorías tanto las representaciones de los docentes como los IC descritos por ellos. En el caso de las representaciones, se atienden los testimonios de la población elegida respecto a las categorías determinadas y se aprecian elementos de su identidad, lo que trasluce aspectos importantes que podrán ser trastocados durante sus trayectorias. Tras

ello, se escuchan testimonios respecto a los IC más recurrentes que reportaron los profesores de PLE y se presentan consideraciones sobre alternativas que permitan aprender de los conflictos, así como transformar el contexto de enseñanza. Finalmente se presentan los principales hallazgos encontrados durante el proceso de investigación que permiten formular consideraciones tentativas sobre aspectos que deberán atenderse para fortalecer la docencia en un contexto de enseñanza de LE sin menospreciar a tales actores fundamentales o su práctica.

De acuerdo con lo anterior, la actual investigación pretende dar voz a los docentes de PLE, recogiendo sus representaciones sobre aspectos de su labor en aula y sus IC, en una situación institucional de cambio curricular mediante el conocimiento de sus opiniones y vivencias en torno a dicho cambio. Gracias a cruzar los datos obtenidos en dicha recolección, es posible reconocer las dificultades que han atravesado tales docentes, sus identidades, conflictos y las posibles soluciones a ellas, así como su capacidad para hacer reflexiva su labor. Esto permite explorar alternativas para la formación docente que si bien merecen un desarrollo mayor deben realizarse con detenimiento. Por tanto, tal punto de llegada es, más bien, la posibilidad de un conocimiento de las condiciones docentes más contextual y sólida, que ayude a comprender la necesidad de incorporar e implementar innovaciones educativas en forma colaborativa, crítica y reflexiva mediante cambios sistémicos que empoderen equitativamente a sus distintos actores.

Capítulo I

Marco de referencia conceptual. Los incidentes críticos (IC): una herramienta para reflexionar y modificar las prácticas docentes

*Y descubrí también, con la más inmensa desazón,
que en cualquier momento y sin causa aparente,
todo aquello que creemos estable puede desajustarse,
desviarse, torcer su rumbo y empezar a cambiar*

[María Dueñas]

En este primer capítulo se pretende dar cuenta de la situación que guarda el campo de la investigación en educación, las prácticas docentes y las actuales tendencias respecto a la formación de docentes. Para ello se ha realizado un trabajo de investigación bibliohemerográfica para abordar el tema en cuestión a nivel nacional e internacional.

Desde esta perspectiva, encontramos que existen distintas formas de acercarse al análisis y reflexión de las prácticas educativas con el fin de transformarlas desde la enseñanza y desde la propia formación de los docentes. Una manera de hacerlo es a través del análisis de Incidentes Críticos (IC), que tienen su origen a partir de los estudios realizados por Flanagan (1954) durante la Segunda Guerra Mundial, cuyo propósito original fue mejorar las habilidades de los pilotos

aviadores. Para este autor, el uso de IC representaba una forma de recabar observaciones directas del comportamiento humano para facilitar su uso potencial en la resolución de problemas prácticos. La estrategia de identificación de incidentes críticos propuesta por Flanagan (1954), los define como *aquellos sucesos de la práctica profesional que causan perplejidad, dudas, han producido sorpresa o han molestado o inquietado a alguien por su falta de coherencia y ética, o por mostrar resultados inesperados*. Este autor considera que los incidentes críticos son sucesos vinculados a la práctica cotidiana de las profesiones, que provocan cuestionamiento y reflexión debido a su buen o mal curso. Para Flanagan, el análisis de incidentes críticos es una herramienta que permite mejorar la calidad asistencial, prevenir errores, así como reflexionar sobre valores o actitudes profesionales. Estos incidentes se suelen identificar mediante narraciones cortas y espontáneas, pero estructuradas, en las que el profesional que ha vivido o presenciado un suceso lo relata por escrito y procede a su análisis.

Posteriormente, los IC han sido utilizados en diversos ámbitos y actividades, por ejemplo, en hotelería, medicina, administración de empresas, negocios, ingenierías y calidad en el servicio, entre otros. Sin embargo, en el área educativa autores como Tripp (1993) o Everly & Mitchell (1999) dieron una mayor precisión al término «Incidente Crítico» definiéndolo como un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional.

Los IC también han sido utilizados en estudios y propuestas de formación inicial, permanente y continua de docentes principalmente

en países como España, Argentina, Chile, Brasil, Perú, EUA, Canadá y Francia. En México, se han empleado en instituciones de Educación Superior (IES) como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y la Universidad Veracruzana (UV), entre otras. En los IC se reconoce una alternativa para la investigación de los sentimientos, las emociones, las representaciones y las concepciones de los docentes. Señalan su potencial hacia la investigación científica, formación en educación, así como lo relativo a la consideración del propio sujeto, que lo lleve a cambios o a reafirmaciones de rumbos en las trayectorias profesionales y personales.

Podemos decir que en el contexto iberoamericano destaca particularmente el enfoque y estudios realizados por Carles Monereo y su grupo de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes han difundido ampliamente esta perspectiva en el ámbito de la formación de profesores. Como veremos más adelante, sus *obras Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria* (2011) y *La gestión de incidentes críticos en la universidad* (2015) han sido referidas amplia y continuamente en el tema.

1.1. ¿Qué es un IC y cuáles son sus características?

Una de las primeras contribuciones a la definición de Incidente Crítico (IC) fue la propuesta realizada por Flanagan (1954) quien define los IC como aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, que nos han creado dudas, que nos han producido sorpresa o que nos han molestado o inquietado por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados. Son, por tanto, aquellos sucesos de la práctica cotidiana (extraídos de la propia experiencia) que nos impactan o sorprenden (por su buen o mal curso) y que motivan o provocan pensamiento (reflexión). No necesariamente son situaciones “críticas” por su gravedad extrema o por el riesgo vital. En este contexto, la noción de “crítico” puede tener acepciones como sorprendente, inesperado o inquietante para el profesional que analiza su propia práctica. Un Incidente Crítico es, por lo tanto, cualquier evento inesperado que exige improvisar una respuesta, en general y de forma rápida (cfr. Costa, 2010).

Por su parte, Everly & Mitchell (1999) (cfr. Monereo 2009) han definido los IC como un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su *identidad-en-acción*, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. Un suceso de estas características, por consiguiente, pone en crisis la forma de «ser» profesor, abriendo una fisura en sus representaciones y favoreciendo una oportunidad para el cambio.

Precisamente, se distingue de un segmento de interacción o de un evento por esa carga afectivo emocional que conlleva. Esos eventos han sido comúnmente denominados en la literatura como Incidentes Críticos (IC).

Con base en la literatura revisada (Contreras, Monereo & Badia, 2010; Everly & Mitchell, 1999; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato & Weise, 2009; Monereo & Monte, 2011; Navarro, López & Barroso, 1998) y para los efectos de esta tesis, se entiende por incidente crítico IC:

Aquellas situaciones complejas, conflictivas, tensas, decepcionantes, gratificantes, desafiantes o inesperadas, que se producen en las aulas; en las cuales el docente se desestabiliza, y por los efectos que ocasiona sean (positivos o negativos) constituyen un acontecimiento o hito destacado que impacta en los planos cognitivo, social o emocional. Estos eventos superan el umbral emocional y ponen en «crisis» a quien lo recibe, promoviendo algún tipo de reacción; por ejemplo, enojarse, protegerse, defenderse o -en el mejor de los casos- re-pensar su actuación para mejorarla. Es decir; obligan al docente a dar una respuesta pertinente de acuerdo al conflicto y panorama actual que vive, así como a tomar decisiones conscientes e intencionales en función de las condiciones contextuales.

Un incidente es un evento o suceso que, aun cuando es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos que ocasiona en alguno de los participantes (sean éstos positivos o negativos), constituye un acontecimiento o hito destacado

en ese contexto. El adjetivo de “crítico” puede tener una doble connotación, la primera tiene que ver con un sentido “típico” (*Typical Incident*), que forma parte de una práctica habitual, y la segunda acepción (Everly & Mitchell, 1999; Navarro, López & Barroso, 1998) hace referencia a lo problemático, desestabilizador y que pone en “crisis” a quien lo recibe promoviendo algún tipo de reacción, sea enrocarse, protegerse, defenderse o, en el mejor de los casos, re-pensar la propia actuación para mejorarla (cfr. Monereo, 2011).

Esta última acepción es la que retoma Monereo (2011) quien considera los IC como dispositivos que de alguna manera obligan a actuar, en uno u otro sentido, al que lo recibe, en este caso el docente.

Para que un incidente crítico tenga lugar debe existir una situación que el profesor perciba como conflictiva, conflicto que puede producirse con otros actores educativos, pero también, y especialmente, consigo mismo. El texto a través del cual el docente interpreta la situación muestra incoherencias con su forma de enfrentarla, es decir, con las estrategias que pone en juego y con sus sentimientos, de forma que «siente» que su manera de situarse frente al problema resulta inadecuada.

De acuerdo con Monereo (2010), durante el transcurso de una clase pueden ocurrir determinados eventos que resultan favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales. Es decir, un IC se produce cuando ocurre

un conflicto, tiene un alto nivel de desestabilización emocional en el profesor y supera su umbral emocional. En ese momento, el profesor entra en cierta crisis de identidad y se plantea preguntas como si realmente la docencia es lo suyo o si es un buen docente. Esa crisis de identidad puede producir respuestas que requieren al profesor poner en marcha un *self*; una versión de su identidad automatizada que se articula con las concepciones, procedimientos, sentimientos y el «yo» situado que el docente pone en marcha en un contexto. En todos los casos, esa identidad en uso, será el resultado de aprendizajes y ajustes.

Por sus características, los IC pueden ser “naturales” (que se produzcan en el aula y/o contexto escolar) o inducidos. Su uso puede representar un medio interesante para la formación del profesorado, pues pone de manifiesto las relaciones entre identidad y *self*, acotando los cambios de *self*s que pueden producirse durante una determinada actuación docente.

Adoptando las características que propone Monereo (2011), un IC:

- a. Se presenta como una situación inesperada y desafiante, en el contexto del aula, y/o en el contexto escolar.
- b. Frecuentemente es consecuencia de un conflicto latente que aparece de forma insospechada y explosiva. Dicho conflicto puede generarse en la interacción con otros, pero también en la interacción con uno mismo, estos «otros que soy yo».
- c. Supera un determinado umbral emocional que, en un primer momento, desestabiliza a quien lo recibe, pero también y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, con frecuencia automatizada y poco meditada.

- d. Su percepción e interpretación es subjetiva, por tal motivo, el incidente puede ser únicamente crítico y desequilibrante para quien así lo siente, pero no necesariamente para los que están a su alrededor.
- e. Su correcta resolución requiere adoptar una toma de decisiones consciente, intencional y estratégica en función de las condiciones contextuales en el que IC se presente.

En correspondencia, se encuentra que los IC superan el umbral emocional y son desestabilizadores para quien es afectado por éstos, igualmente lo lleva a tomar decisiones para su resolución.

1.2. El estudio sobre los IC como dispositivos metodológicos y sus usos divergentes

Los incidentes críticos (IC) han sido utilizados dentro de la investigación cualitativa en campos de investigación acerca de la conducta humana. Por ejemplo, autores como Noreña & Cibanal (2008) reconocen en ellos propiedades que son adecuadas para indagar en asuntos prácticos, es decir, que se estén dando in situ en la interacción, actividades y procesos de una acción, tales como la practicidad, flexibilidad y versatilidad.

Por sus características metodológicas, esta herramienta posibilita la explicitación y exposición de los docentes a situaciones de reflexión de y sobre la práctica, pues tiene como finalidad potenciar un cambio en la identidad profesional. La idea es auto - observarse como un

docente estratégico, puesto que el profesor enfrentado a situaciones estresantes deberá cambiar su estrategia y utilizar mecanismos psicológicos profundos, capaces de generar nuevas versiones de sí mismo, es decir, una nueva identidad (Monereo & Badia, 2011).

De esta forma, la utilización de dispositivos metodológicos como el análisis de Incidentes Críticos (IC) en el contexto escolar representa un espacio de formación, transformación, cambio y perfeccionamiento del profesorado (Anijovich, Cappelletti & Sabelli, 2012; Bilbao & Monereo, 2011; Monereo, 2010; Nail, Gajardo & Muñoz, 2012) ya que se convierten en un dispositivo a través del cual los docentes producen saberes pedagógicos y se asumen como constructores de dichos saberes.

Por todo ello, la pertinencia de este tema en el ámbito de la pedagogía está orientada al impacto que tiene la formación de profesores en las prácticas educativas y en las modificaciones sustanciales que se pueden producir en la identidad docente. En este sentido, resalta la importancia de transformar las prácticas a través de una modificación trascendente de la identidad profesional docente que nos lleve a una mayor conciencia de uno mismo y nos ayude a construir distintas facetas o versiones de la identidad, distintos «yoes» profesionales, estos «otros que soy yo» que permitan dar una respuesta a cada contexto.

Estimular el diálogo consciente entre estos «alter- egos» representa una posibilidad formativa que resulta de gran ayuda a los implicados dentro de los procesos educativos. Esto permite esclarecer

cuál es la mejor versión en cada momento, así como la identificación, análisis de situaciones conflictivas y desestabilizantes emocional, social o cognitivamente; dichas situaciones son referidas, en la literatura (Cfr. Monereo, 2011), como Incidentes Críticos. Como se mencionó anteriormente estos IC se suelen identificar mediante pequeñas narraciones en las que el profesional de forma espontánea da cuenta de su experiencia, intenciones, emociones y acciones humanas, de tal manera que a través de estas narraciones se puede ver un mundo y sentirse en él. Al narrar esas historias o eventos, -el docente- construye un significado mediante el cual las experiencias adquieren sentido y a través de estas narraciones puede ver un mundo y sentirse en él (Bruner, 2004).

Los IC, vistos como dispositivos y mecanismos de análisis, representan una puerta abierta para realizar cambios más profundos. Igualmente permiten que las prácticas cambien, que ese cambio sea sostenible y permanezca estable en el tiempo. Bajo esta perspectiva, resulta imprescindible reflexionar la labor docente como un eje fundamental de cambio, apertura, transformación, que permite una pauta para el análisis e intervención de IC (eventos o sucesos acotados en tiempo y en espacio) relacionados directamente con la docencia que pueden ayudar a reafirmar o modificar aspectos de las prácticas educativas como: roles, concepciones, estrategias docentes y sentimientos, entre otros.

Por tal motivo, identificar y comprender los principales IC que experimentan docentes universitarios en el aula y las estrategias de resolución que utilizan para enfrentarlos permite realizar

comparaciones entre lo que el profesor cree, hace/dice y siente, su identidad docente (rol, concepciones, estrategias y sentimientos) y el *self* de los docentes, que es su ser en acción. De esta manera, se puede analizar el vínculo de la identidad docente y el *self* para promover la formación de docentes estratégicos capaces de tomar decisiones conscientes e intencionales ajustadas al contexto en el que se encuentran inmersos.

En este tenor, la indagación y la reflexión sobre los IC en la enseñanza y su valor formativo toman un grado de importancia para transformar las prácticas pedagógicas y se reconoce en la formación docente la enorme posibilidad de construcción permanente asumiendo al ser humano como un proyecto inacabado que tiene la labor de hacerse en un proceso de construcción consciente.

La investigación sobre el profesional reflexivo tuvo un desarrollo en la literatura especializada con teóricos como John Dewey (1938), quien desarrolló la teoría *inquiry* y habló sobre la importancia de la reflexión en la formación docente. El filósofo estadounidense consideró la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas a través de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce. Posteriormente semejante línea temática fue retomada, en el siglo XX, por Donald Schön. Este pensador influyó en el desarrollo de la teoría y práctica del profesional reflexivo tanto en los aspectos formativos, como en las exigencias docentes para lograr tal formación. Para Schön, una práctica reflexiva comprende el "conocimiento en la acción", "la reflexión en la

acción" y "la reflexión sobre la reflexión en la acción" (Schön, 1992). Por ello, dicho autor constituye un referente en la temática de la profesionalización.

El pensamiento práctico de Schön (1998) intenta garantizar un cambio y transformación desde la enseñanza y la propia formación del docente. Su enfoque desarrolla las ideas del docente como profesional reflexivo y como investigador de sus propias acciones. En este sentido, reflexionar durante la acción consiste en preguntarse qué pasa o va a pasar, qué podemos hacer, qué hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y precauciones hay que tomar, así como qué riesgos existen respecto a la práctica docente. Reflexionar sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo (lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho), ya sea para explicarlo o hacer una crítica (Schön, 1992). De ello, Schön implica que ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías. Además, promueve la toma conciencia docente acerca de los sistemas de creencias que se van produciendo a partir de ellos.

Existen otros autores que han abordado la temática, por ejemplo, Henry Giroux (1990) el cual considera a los docentes como intelectuales críticos y transformadores, ocupados de la práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria. También son relevantes las aportaciones de teóricos como Wilfred Carr (2002), Stephen Kemmis (1998) y John Elliott (1993) quienes conciben a los docentes como investigadores activos y críticos

que deben establecer procesos de colaboración con otros profesionales para favorecer su reflexión crítica.

Como podemos ver, el modelo reflexivo de formación está basado en una reflexión sobre la acción propia o de los demás y que pone en juego facultades estables, que designarán el carácter, los valores, las actitudes, la personalidad y la identidad de los docentes. Asimismo, tiene entre sus principales objetivos coadyuvar a que los profesores adquieran la capacidad de identificar los problemas o situaciones desequilibrantes y puedan hacerles frente.

De acuerdo con Domingo (2008), reflexionar sobre la práctica supone:

- Hacer pausas en el camino y evaluar qué *de lo que se hace* no está dando los resultados esperados y/o qué otras acciones necesita emprender.
- Tener la capacidad de escuchar, es decir, *oír y ver* qué nos dice un contexto (aula, centro, comunidad), qué opinan otros (colegas, madres/ padres, directivos), qué *nos dijo* la mirada de un estudiante, etc.
- Tener la capacidad de redireccionar el trabajo, esto significa, tomar decisiones y actuar en consecuencia sobre lo que uno puede —y debe— cambiar.

Ahora bien, recordemos que la labor del profesor es compleja y cubre varios aspectos. Perrenoud (2007), por ejemplo, nos habla de las competencias que debe poseer el docente; que consisten en la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, en las cuales se establecen múltiples aspectos o consideraciones que invitan a los profesores a repensar su práctica cotidiana y su formación continua. Además, señala que las competencias profesionales se crean en formación, pero también a expensas de la navegación cotidiana del practicante y de una situación de trabajo a otra.

En este contexto, surge la necesidad de analizar el escenario en el que los profesores llevan a cabo sus prácticas y su formación a través de la práctica reflexiva, la profesionalización, la identidad docente, la adquisición y el desarrollo de competencias.

1.3. Transformación y oportunidad de aprendizaje. Los IC: un camino para la formación docente

*How can you say I go about things the wrong way?
I am human and I need to be loved
Just like everybody else does*

[The Smiths]

Durante los últimos años, la tendencia mundial de la formación profesional se orienta al desarrollo de competencias, lo que se ve reflejado en los cambios curriculares y la implementación de nuevos modelos pedagógicos y metodologías que tengan como eje principal la profesionalización de los profesores, pues son considerados como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica y, por ende, actores del cambio.

Generar las condiciones para la formación de docentes reflexivos significa también reconocer que la producción del conocimiento está relacionada con el análisis de las prácticas de enseñanza. Así pues, una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, pero, así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de disciplinas que sintetizan el conocimiento sobre el objeto de su actuación. Schön (1992) plantea que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional consiste en considerar que se deberán aprender hechos y operaciones relevantes, pero también las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca

del camino a seguir en situaciones problemáticas a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares.

Los IC presentan características que permiten identificar una unidad de análisis e intervención contextualizada de los distintos factores de cambio que afectan la identidad profesional de los docentes. Por su naturaleza, distintas propuestas formativas (Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli, 2009; Bilbao & Monereo, 2011; Costa & Almendro, 2010; Fernández, Elórtégui & Medina, 2003; Nail, Gajardo & Muñoz, 2012; Guzmán, Marín, Zesati & Breach, 2012; Monereo, 2010; Monereo & Monte, 2011; Navarro, López & Barroso, 1998; Noreña & Cibanal, 2008; Ramalho de Almeida, 2009) han reconocido en ellos la potencialidad de promover un cambio más profundo relativo a las concepciones, estrategias y sentimientos del docente.

A ese respecto, Monereo (Cfr. 2010) menciona que para llevar a cabo un proceso formativo a través de IC es necesario contar con tres condiciones básicas:

1. *Que el docente admita que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz.* Asumir esto no resulta sencillo siempre. Por un lado, podemos encontrar a profesores veteranos que tienen muy rutinizadas sus concepciones, estrategias y sentimientos y que difícilmente admiten la posibilidad de incongruencia. Por otro lado, encontramos que los docentes noveles suelen presentar cierta ceguera ante determinados IC, como resultado de una falsa seguridad que proporciona la inexperiencia y de un falso

optimismo que trata de evitar cualquier tipo de duda (Settlage y otros, 2009; Wheatley, 2002; Woodbury & Gess-Newsome, 2002).

2. *Que se realice un análisis de los incidentes críticos que se presentan en el aula y/o en el contexto escolar junto con otros, como lo mencionan Sutherland, Howard & Markauskaite (2009) en el seno de una comunidad de profesionales. Esto posibilitaría ofrecer, a los docentes, ayudas y soporte que permitan asegurar nuevamente el control de la situación, igualmente les ayudaría a dar una respuesta apropiada, en el sentido de producir cambios positivos, compartiendo las interpretaciones o los “textos” en conflicto (es decir construyendo “con-textos” de colaboración).*
3. *Que se parta de algún sistema o instrumento de representación externa del IC que favorezca la explicitación de las circunstancias en las que éste se produjo y la manera en que reaccionaron y actuaron los implicados en el mismo. Es decir, un sistema que permita dar cuenta de cuestiones como: ¿en qué consistió el IC? ¿por qué es crítico y ha sido seleccionado para su análisis? ¿a quién involucró? ¿qué factores lo ocasionaron? ¿cómo se gestionó su solución? ¿cómo podría haberse gestionado de manera distinta? ¿qué acciones deben ser tomadas como consecuencia de ese IC? ¿qué lecciones podemos aprender para el futuro? (Cfr. Thomas, 2004:101-115).*

Monereo (2010) también realiza una revisión de la literatura especializada y presenta tres distintas propuestas de formación del

profesorado basadas en incidentes críticos que cumplen las tres condiciones anteriormente descritas, pero que se diferencian por el origen o fuente del incidente.

1. *Modalidad Pre-constructiva*: en esta modalidad podemos encontrar propuestas de formación como, por ejemplo, las de Fernández, Elórtégui & Medina (2003:101-112; 2003), que parten de incidentes críticos prototípicos convertidos en casos en los que se solicita una identificación inicial del contexto, una descripción del problema en cuestión, una relación de las posibles causas y soluciones del mismo que invitan a los participantes a discutir y consensuar. La narración propuesta por estos autores se realiza en tercera persona y, por tanto, se manifiesta de manera impersonal.

Tabla 1. Modalidad Pre-constructiva

Análisis de Incidentes Críticos en la modalidad Pre-constructiva
Contexto
Descripción/ problemática
Posibles causas
Posibles soluciones

Elaboración propia Cfr. Monereo & Monte, 2011

De acuerdo con Monereo (2010), el análisis que proponen Fernández, Elórtégui & Medina (2003), al ser combinado con otros métodos, puede resultar de gran utilidad. Sin embargo, presenta algunas limitaciones como:

- Un cierto distanciamiento en el análisis y, por consiguiente, un tratamiento desde el «deber ser» que conlleva una implicación emocional menor para los profesores comprometidos en la formación.
- El contexto analizado resulta parcial, puesto que no contempla los textos o interpretaciones del resto de los actores copartícipes en el incidente, sus motivos y expectativas.

2. *Modalidad Re-constructiva*: esta segunda modalidad formativa basada en incidentes críticos es propuesta por autores como: Gallego (2008), Moyetta de Rinaudo, Valle de Hamity & Jacob (1999), Navarro, López & Barroso, (1998) y el Tecnológico de Monterrey (2009). Estos autores se centran en analizar la narración del profesional implicado a través de un informe guiado por elementos objetivables sobre lo ocurrido, así como sobre las interpretaciones subjetivas del docente. En este informe, el profesional relata el incidente crítico en foro de discusión virtual que se realiza en la plataforma de Blackboard.

Tabla 2. Modalidad Re-constructiva

Guía de Incidentes Críticos En la modalidad Re-constructiva
Incidente crítico
Interpretación del incidente crítico
Situación relevante
Interpretación de la situación

Elaboración propia Cfr. Monereo & Monte, 2011

En esta modalidad, el motor de cambio es la reflexión sobre la propia acción, un autoanálisis que puede incluir la discusión con otros colegas en forma de «casos». No obstante, presenta como debilidades:

- En los relatos o informes es posible que aparezcan otros actores implicados en el IC que no son tomados en cuenta para su análisis, por lo tanto, no se produce un contraste efectivo entre sus distintas representaciones.
- No existe un formador que sitúe algunos patrones referenciales que den una pauta para el análisis de estos incidentes.

3. *Modalidad Co-constructiva*: una tercera alternativa de formación a partir de incidentes críticos que pertenece al enfoque co-constructivo es la que propone Monereo (2010). En ella, se da voz a los distintos actores cuyos textos o interpretaciones sobre lo ocurrido en el IC confluyen creando el auténtico «con-texto» problemático que lo genera y, por otra parte, promueven cambios profundos que permitirán resolver futuros incidentes semejantes

en el sentido de qué pensar (concepción), qué decir (discurso), qué hacer (estrategia) y qué sentir (sentimientos).

Como precedente a esta modalidad, encontramos el trabajo que realizaron Monereo y Castelló (2004) en la formación de asesores/as psicoeducativos. En él, los autores presentan un modelo de análisis para comprender mejor la complejidad de variables que suelen incidir en cualquier contexto y asesoramiento problemático. Entre las dimensiones analizadas se consideran actores, finalidades, contenidos, indicadores de cambio, entre otros, para tomar decisiones más conscientes y ajustadas de acuerdo con cada contexto. A partir de esto, Monereo (2010) propone elaborar una pauta orientada a la formación de profesores, a la que denominó «Pauta para el análisis de incidentes críticos» (PANIC). Esta pauta recoge la naturaleza contextual compleja en que suele aparecer un IC y la intervención de los distintos actores y sus respectivos textos o interpretaciones a cerca del incidente, para posteriormente aproximar algún tipo de intervención intencional.

Para elaborarla, Monereo (2011) plantea que es necesario realizarla de manera conjunta en tanto sea posible, por parte de los profesionales involucrados y el formador. Dicha pauta consta de cuatro fases: descripción del contexto, descripción del IC, análisis por parte de los actores e intervención y seguimiento.

1.4. Tipología de incidentes críticos (7 Bloques generadores de conflictos)

Los IC obedecen a interpretaciones subjetivas que no son transferibles de uno a otro docente, por lo tanto, en teoría son infinitos. Sin embargo, algunos investigadores como Adger, Hoyle & Dickinson (2004) o Contreras, Monereo & Badía (2010) han identificado, *grosso modo*, regularidades en la aparición de incidentes críticos (cfr. Monereo & Monte, 2011).

La mayoría de los IC están vinculados con las dimensiones de la identidad docente, las distintas formas de entender los roles, de conceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de interpretar los sentimientos que se producen frente a situaciones conflictivas. Podemos localizar siete bloques generadores de conflictos (Cfr. Monereo & Monte, 2011):

1. *Relativos a la organización de tiempo, espacios y recursos:* distribución y gestión de los tiempos que los docentes dedican a cada contenido y a las actividades que propicien conocimiento significativo y substancial. Ello supone, forzosamente, priorizar y podar. Decidir a qué se le da más valor y qué puede eliminarse, pensando que el alumno lo podrá adquirir en otro lugar. También la gestión de espacios y recursos, tanto físicos como tecnológicos, que pueden facilitar o entorpecer en gran medida el buen desarrollo de las actividades y provocar IC relevantes.
2. *Relativos a las normas de conducta:* conductas que conculcan las normas de disciplina (casi siempre tácitas). El hecho de que el

“clima emocional” de la clase sea positivo ofrece las mejores condiciones para que el aprendizaje tenga lugar y coadyuva a la introducción de innovaciones didácticas. Las distintas formas de conductas disruptivas, aunque provengan de un único alumno (o en el claustro, de un único profesor), alteran la dinámica y pueden malear fácilmente las relaciones interpersonales.

3. *Relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos:* el dominio del contenido por parte del profesor es una condición clave e indispensable para producir un aprendizaje de calidad en los estudiantes.

A este respecto, Castelló (2009) menciona tres pilares necesarios para promover la claridad y pertinencia de lo enseñado: una secuenciación coherente y consistente, una presentación dosificada (próxima a los conocimientos previos de los destinatarios), y un esfuerzo por compartir el sentido y funcionalidad de lo que se expone. Es decir, una enseñanza auténtica, realista, útil, sostenible y socializante que permita lograr estas metas.

4. *Relativos a los métodos de enseñanza:* los cambios metodológicos deben considerar contar con determinadas condiciones previas y cobertura logística y emocional o de lo contrario pueden llevar a descalificar la metodología en cuestión (“eso ya lo hemos hecho y no ha funcionado”), cuando en realidad han fallado los prerrequisitos y anclajes para su óptima aplicación. Por lo tanto, estos cambios deben partir de las prácticas habituales para mejorarlas y tener un apoyo suficiente del equipo docente (o al menos de una parte) para soportar las primeras resistencias y fracasos que, sin duda, se producirán.

5. *Relativos a la motivación:* el hastío, aburrimiento y desinterés con que acuden muchos de los estudiantes a las aulas también afectan a los docentes. Algunos profesores parecen considerar que el alumno debe venir motivado de casa. Lo cierto es que es el docente quien puede recuperar a ese público desertor y tener como objetivo profesional motivar a los alumnos a través de factores como la utilidad y necesidad de lo que se enseña, la posibilidad de aprenderlo por distintas vías, el autoconcepto y expectativas de éxito de los alumnos, la capacidad de involucrarlo en temas y proyectos, de despertar su curiosidad, de conectarlo con temas familiares y actuales pero, de manera muy destacada, del grado en que el docente cree (y se cree) en aquello que enseña, y si atribuye la calidad de los aprendizajes de sus alumnos a la calidad de su trabajo profesional.
6. *Relativos a la evaluación:* consecuencias de la evaluación, tanto por su influencia sobre lo que se aprende y el modo en que se aprende, como por su función selectiva y acreditativa (superación de cursos y obtención de títulos). Resulta imprescindible que todo el proceso evaluativo se realice bajo criterios de absoluta pertinencia y transparencia. Desde la adecuación de las pruebas a los objetivos de aprendizaje perseguidos, o la publicación de los criterios de corrección o la forma en que se comunican los resultados merecen un tratamiento cuidadoso y riguroso.
7. *Relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores:* disputas y enfrentamientos de importancia, hasta situaciones graves de maltrato o acoso reiterado.

1.5. La Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) y sus características

Como se ha mencionado anteriormente, se requiere un análisis reflexivo y en profundidad de los incidentes críticos ocurridos, de las motivaciones e intenciones de los implicados, de las consecuencias de las reacciones iniciales y de las que se toman a posteriori.

La PANIC propuesta por Monereo (2010, 2011) se compone de cuatro fases diferenciadas cuya finalidad es pormenorizar las condiciones y variables que han propiciado el IC, con el propósito de buscar posibles soluciones que permitan aprender de los conflictos, transformar el contexto de enseñanza y prevenir situaciones similares.

En primer lugar, encontramos la fase de *descripción del contexto* en el que se sitúa el IC. Esta sección consiste en describir con detalle las circunstancias relevantes que rodean al IC y hacerlo con cierto distanciamiento, pero tratando de retratar los elementos esenciales de lo ocurrido y de lo que puede explicar lo ocurrido. Es importante conocer los antecedentes ya que de esta manera se puede explicar la “detonación” o el por qué se ha producido el IC. Dichos antecedentes pueden referirse tanto a conflictos latentes, que hace tiempo que persisten, como a tensiones del pasado próximo que finalmente estallan de manera más o menos incontrolada.

En segunda instancia tenemos la *descripción del IC*, el quien/ es, dónde, cuándo y cómo del IC. Qué ocurrió, qué se dijo (o se dejó de decir), qué se hizo (o se dejó de hacer) y qué se sintió (o se dejó de sentir).

En un tercer momento, se realiza un *análisis sobre cada uno de los actores* que intervinieron en el IC, identificando sus concepciones sobre sí mismos, en forma de creencias o teorías, más o menos implícitas, sobre las causas, efectos y responsabilidades de lo acontecido. ¿Cuáles son las interpretaciones y expectativas de los actores implicados? Resulta imprescindible saber, por un lado, cuáles son las metas del profesor, tanto en relación con el contenido explicado como sus objetivos personales respecto a su rol profesional en ese contexto concreto (institución en la que trabaja y grupo-clase al que enseña). En este sentido, también es necesario forzar de alguna manera a estos actores para que afloren los sentimientos y emociones asociados a ese IC, la forma en que los han interpretado, para finalmente analizar las estrategias de resolución del IC que los actores implicados han puesto en juego, y sus previsibles consecuencias, a tenor de las circunstancias contextuales en las que se han desarrollado.

Por último, encontramos la cuarta fase que consiste en diseñar una *intervención y seguimiento del IC* para tratar de solucionarlo o al menos minimizar su impacto. En esta etapa se realiza una especificación para cada actor implicado, que contempla tres aspectos indispensables: sobre qué intervenir, cómo hacerlo y qué indicadores de cambio darán cuenta de una correcta progresión del caso. Este momento supone priorizar los contenidos, pero también requiere

cambiar y precisar los sistemas, mecanismos o estrategias que promoverán ese cambio, así como definir indicadores de cambio para cada intervención, de manera que se pueda saber si se producen progresos convenientes, pertinentes y efectivos o si se requiere modificar el sentido de las intervenciones. En otras palabras, se refiere a dar respuesta a interrogantes tales como: ¿sobre qué concepciones, estrategias y emociones debe actuarse? ¿Cómo, cuándo y dónde debe hacerse? Los cambios operados, ¿se producen en la dirección y con la intensidad esperada?

Dicha propuesta puede verse organizada de la manera en que se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 3. Modalidad Co-constructiva PANIC

Pauta de Análisis de Incidentes Críticos en la modalidad Co-constructiva	
Fase 1	Descripción del contexto en el que se sitúa el IC. Antecedentes
Fase 2	Descripción del IC
Fase 3	Actores que intervinieron en el IC <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepciones de los actores sobre el IC ✓ Sentimientos asociados al IC ✓ Estrategias frente al IC
Fase 4	Intervención y seguimiento <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobre qué intervenir ✓ Cómo intervenir ✓ Indicadores de cambio

Fuente: Elaboración propia Cfr. Monereo & Monte, 2011.

Capítulo II

Marco de referencia contextual. El CELE y sus actores

*Quien posee otra lengua
posee otra alma.*

[Stendhal]

Las funciones, motivaciones y sentido de la universidad han sido motivo de diversas polémicas para aquellas disciplinas que la estudian: pedagogía, sociología, historia, filosofía, economía, entre otras. Esto no sólo se debe a los procesos históricos y formas que permitieron el surgimiento de la universidad desde sus orígenes, sino que involucra sus transformaciones sufridas a lo largo del tiempo. Así, las condiciones derivadas de las modificaciones políticas, económicas, geográficas, culturales, tecnológicas, sociales, laborales, entre otras, impiden que se pueda ofrecer una definición cerrada e inamovible de la misma. Por lo mismo, intentar definir de manera fija y unívoca a la universidad o bien determinar de manera rígida sus funciones, fines y objetivos sería una tarea ardua, así como pretenciosa para los límites de este trabajo. En cambio, podemos insistir que, desde una perspectiva social, uno de sus propósitos está centrado en la posibilidad de proyectar al individuo más allá de situación individual y fija de sus relaciones socioculturales iniciales. Es decir, respecto a los estudiantes, las universidades les permiten adquirir conocimientos y potenciar sus habilidades para desenvolverse de forma óptima ante las necesidades,

así como los retos de su contexto. No es extraño que diferentes instituciones de educación superior (IES) lo afirmen en la mayoría de sus propósitos, discursos, misiones y visiones, o bien en sus fundamentos, lineamientos y ejes rectores.

En este sentido, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) continúa tal tradición. Si bien ésta, por su longeva existencia y los fundamentos que le dan sustento, no posee ese espíritu empresarial que hace a otras IES enunciar su misión y visión, sino encontramos que se apoya en un amplio respaldo jurídico que busca dar cauce a sus actividades y labores. Así, el artículo 1º del *Estatuto General de la UNAM* afirma que ésta busca “impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”. Aunque podría hacerse un trabajo meticuloso que ponga en cuestión las maneras en que la UNAM realiza tales acciones o bien apunte los conflictos y procesos que acontecen para realizar sus labores, semejantes fines pueden apreciarse tanto en la manera en que la universidad realiza la planeación de sus políticas de desarrollo institucional, como en los esfuerzos que se concretan a través de sus planes y programas de estudio. Por ello, la labor de la UNAM no se limita sólo a realizar una oferta educativa que atienda los aspectos necesarios para el aprendizaje profesional de manera formal; además de ello, su comunidad universitaria tiene derecho a otros servicios, algunos de estos tienen el afán de potencializar las habilidades y capacidades de los miembros de la comunidad. Esto se ve reflejado en sus *campi*; en ellos podemos

encontrar lugares e instalaciones que atienden y procuran un desarrollo holístico de los integrantes de esta comunidad. Desde las facultades, centros y escuelas que imparten estudios profesionalizantes, hasta otro tipo de servicios entre los que resaltan actividades deportivas, recintos culturales, servicios médicos, orientación psicológica, venta de diferentes insumos, fomento a la investigación, áreas recreativas, entre muchas otras.

Como vemos, un reto para las diferentes IES consiste en responder de manera adecuada a las necesidades vigentes. Algunas de ellas implican responder a las relaciones existentes en un mundo globalizado. En correspondencia, la Universidad Nacional busca emplear sus capacidades y actividades institucionales para tener apertura hacia culturas de otros países u ofrecer sus conocimientos para coadyuvar en la búsqueda de soluciones a las necesidades internacionales, mientras que procura la proyección de las habilidades, producciones y comunicaciones de los integrantes de su comunidad. Por tanto, no es casualidad, que dicho esfuerzo haya sido procurado, en diferentes maneras, por las autoridades educativas de dicha institución. De forma reciente José Narro Robles, Rector de la UNAM durante los periodos 2007-2011 y 2011-2015, ponderó esta situación en su *Plan de desarrollo para la Universidad 2011-2015* (Cfr. Narro, 2012); en su perspectiva, la UNAM es una institución en evolución y, por lo mismo, debía hacer frente tanto a los nuevos retos nacionales e internacionales como desarrollar entre los integrantes de su comunidad habilidades, conocimientos y responsabilidades para enfrentar dichos retos a través de conocer lenguas-culturas diferentes (Cfr. Narro, 2012: 9-11 y 2011: 20). Tales perspectivas se ajustaron con lo definido en las líneas

institucionales con que el ex-Rector procuró al impulsar su trabajo al frente de la UNAM. De esta forma, la línea rectora 7 de su *Programa de trabajo para la UNAM 2011-2015* (Cfr. Narro, 2011) insistía en internacionalizar las aportaciones ofrecidas por la comunidad universitaria (Cfr. Narro, 2011: 34), mientras que la línea 9 del mismo documento expresaba la necesidad de impulsar el intercambio de académicos y alumnos, así como establecer redes y programas de colaboración internacional (Cfr. Narro, 2011: 39-40). De forma sucinta, tales líneas permiten advertir las preocupaciones de la UNAM por mejorar la formación y preparación de la comunidad universitaria ante los contextos globales. Al respecto, el *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019* del actual Rector, Enrique Luis Graue Wiechers, conserva una posición semejante y refrenda esas líneas de trabajo para dar continuidad a este programa; especialmente en los rubros de internacionalización (Cfr. Graue, 2016). Sin embargo, este Plan da una visión sesgada respecto a la anterior, pues su perspectiva se enfoca hegemónicamente hacia la lengua inglesa a la que da fundamentalmente un uso instrumental, poniendo énfasis pragmático por la publicación académica y la mera comprensión de textos científicos en dicha lengua (Cfr. Graue, 2016: 14, 26).

Para ello, la UNAM no sólo aproxima a su comunidad los conocimientos e innovaciones realizados en otros lugares del mundo mediante invitaciones a investigadores o la renovación periódica de sus acervos y fuentes de referencia, sino que busca prepararle para proyectar sus conocimientos y producciones más allá de las fronteras nacionales. De esta forma, la Universidad asume que dicha labor requiere preparar, entre otros aspectos, a los estudiantes para una vida

profesional de mayor calidad y con mayor éxito. Para lograr tales objetivos la Universidad Nacional busca que los alumnos incursionen en diversos nichos culturales internacionales o permitirles nutrirse de varias fuentes de saberes, algunas de ellas en una lengua diferente a la natal; por tanto, un aspecto capital para lograr un acercamiento exitoso a ello será que los integrantes de la comunidad universitaria se adentren y conozcan diferentes lenguas extranjeras.

Podemos observar que existe un esfuerzo por parte de las IES por brindar una educación integral que ofrezca oportunidades y competencias, así como permita reflexionar y compartir diversas miradas y roles en una sociedad global e interconectada para comprender las complejas relaciones que existen en ella. Dentro de la sociedad del conocimiento se hace necesario el dominio de otras lenguas, así como tender puentes que permitan una apertura hacia otras culturas, contextos y oportunidades. Por ende, ha surgido un mayor interés en promover la ciudadanía en un mundo multicultural e interdependiente, así como el crecimiento e interés por el aprendizaje de diferentes lenguas además del inglés. En el caso de la UNAM, la enseñanza de lenguas extranjeras se realiza en centros específicos.

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido criticada por no preparar a los estudiantes para la ciudadanía en la era global sino limitarse a enseñar formas lingüísticas a través de contenidos triviales (*shopping, tourism, food, etc.*), lineamientos básicos y hasta estereotipos en libros de texto. Al contrario, una clase de lengua extranjera requiere abrirnos un horizonte desde el cual podemos comprender y acercarnos al mundo a través de temas

contemporáneos que promuevan contenidos relevantes, pertinentes y significativos que se pueden trabajar en el aula. Para lograrlo, es indispensable que se realicen cambios en los contenidos, métodos, contextos, en las maneras de pensar y actuar que permitan el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias para hacer frente a un mundo globalizado.

2.1. El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el contexto de la UNAM

*Die Grenzen meiner Sprache
bedeuten die Grenzen meiner Welt*

[Ludwig Wittgenstein]

Dentro del campus principal de la UNAM, conocido como Ciudad Universitaria (CU), encontramos el centro de estudios más importante para este fin: el Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras (CELE). El CELE surge el 30 de noviembre de 1966 –tras haber sido parte de la Escuela Nacional de Altos Estudios–, bajo la rectoría del Ingeniero Javier Barros Sierra, impartiendo las lenguas de alemán, francés, inglés, italiano, portugués, ruso y japonés; con el paso de las siguientes décadas, la cantidad de lenguas a enseñar fue haciéndose mayor, además de desarrollar áreas académicas relacionadas a la enseñanza e investigación que ampliaron y fortalecieron sus labores. Hoy es considerado como un centro de extensión universitaria, integrante del Subsistema de investigación en Humanidades, y atiende a los

universitarios que cursan estudios de licenciatura o posgrado en algún plantel de CU, así como a los miembros de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, y las Facultades de Música, así como Artes y Diseño. De igual manera, para atender a la población no universitaria el CELE fue ampliando su oferta a través de la operación de 14 Centros de extensión y programas ubicados en diversos puntos de la Ciudad de México y su área metropolitana que ofrecen los idiomas más demandados. Recientemente, el Rector Graue ha iniciado los procedimientos administrativos para cambiar el estatuto de este Centro a Escuela de Lenguas Extranjeras (Cfr. Boletín UNAM, 2016).

Atendiendo las demandas de la sociedad globalizada para el desarrollo de la competencia intercultural y el pensamiento crítico para la comunicación internacional, la UNAM impulsó la enseñanza de lenguas extranjeras con la finalidad de brindar a los alumnos herramientas, recursos y oportunidades para interactuar con textos y personas de otras culturas que les permitan enriquecer su mirada del mundo, su entorno socio-cultural y fortalecer su identidad. En este contexto, el CELE colabora permitiendo a la comunidad universitaria aproximarse, conocer y ofrecer soluciones a los retos que viven las sociedades en un mundo globalizado mediante la formación en alguna lengua extranjera. Ante ello, la directora del periodo 2013-2017, Dra. Alina María Signoret Dorcasberro, en su *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017* afirma que se tiene el propósito de articular los programas y proyectos del Centro con las líneas rectoras establecidas por la Universidad. Asimismo, su Plan advierte que las metas del CELE son ayudar “al estudiante universitario a tener una formación integral y a lograr una movilidad social, académica y profesional” (Signoret,

2013:11). En correspondencia, para el 2016, dicho Centro imparte 15 lenguas internacionales, nacionales y regionales: Alemán, Árabe, Catalán, Chino, Coreano, Francés, Griego moderno, Hebreo, Inglés, Italiano, Japonés, Náhuatl, Portugués, Rumano, Ruso, Sueco y Vasco. Estas lenguas se encuentran coordinadas por seis departamentos que atienden, a través de cursos establecidos por niveles, 7000 alumnos semestralmente, en promedio (Signoret, 2014:7). Para coadyuvar con esta tarea, el CELE cuenta con una Mediateca que permite el aprendizaje autónomo de las lenguas impartidas, así como la Biblioteca Stephen A. Bastien y la Sala de Recursos Audiovisuales que pueden ser concurridas por la comunidad universitaria.

El tipo de aprendizaje que imparte el CELE se torna especialmente relevante para cualquier alumno de educación superior, según las proyecciones internacionales que ha definido la misma Universidad. Desde esta perspectiva, este Centro ofrece a la comunidad universitaria –a la par de los estudios que realiza en sus respectivas disciplinas– un valioso recurso para impulsar y fortalecer su vida académica, cultural, laboral o cotidiana. El conocimiento de idiomas extranjeros permite a los estudiantes tanto abrirse como aprovechar herramientas provenientes de diferentes culturas, textos, especialistas o debates internacionales para fortalecer sus trayectos formativos y mantener una apertura en todo tipo de innovaciones culturales. De igual manera, dicho conocimiento, como egresados, les posibilita tener mayores oportunidades académicas, culturales, sociales o laborales. Así, aunque tal formación no aparezca explícitamente definida dentro de los planes y programas de su licenciatura o posgrado, se hace fundamental para una preparación integral. Por lo tanto, la formación en una lengua

extranjera es, para los integrantes de la comunidad universitaria, suplementaria de la adquirida en aquellas unidades académicas donde aprenden sus conocimientos disciplinares. Esto se explica debido a que no es parte de su formación curricular profesional que especifica el Plan de estudios a cursar, aunque sí es un requisito para la obtención del grado. Sin embargo, la enseñanza de lenguas extranjeras resulta no solamente complementaria sino indispensable para la formación universitaria puesto que actualmente se requiere poseer una segunda lengua por lo menos para desenvolverse y afrontar los retos que se presentan a los estudiantes tanto en su vida académica y personal, como en los escenarios a los que como futuros profesionales accederán dentro de la sociedad del conocimiento.

En este contexto, se retoma la noción de *suplemento* ¹según la emplea el filósofo francés Jacques Derrida quien, en su texto *De la gramatología*, apunta la forma en que la filosofía rousseauiana ha considerado la escritura respecto al lenguaje; para Rousseau, la escritura siempre es una adición, un extra para el lenguaje hablado y, por tanto, un suplemento de éste. Derrida infiere que la noción de suplemento implica un excedente respecto a lo cual se origina, así como un vicario, una subalternidad carente (Derrida, 2010:185). Sin embargo, la noción de suplemento es dúctil y complicada para todo sistema de pensamiento pues, según lo dicho por Derrida, es un indecible (Yébenes, 2008:33). Derrida considera como indecible a aquellos elementos que demuestran las condiciones complejas, tensas o

¹ Según Jacques Derrida, suplemento puede entenderse como una añadidura colocada a algún elemento. Se trata de una relación de agregación y cuya peculiaridad es que tal agregado puede interpretarse como una carencia o excedente necesario.

contradictorias de cualquier sistema (filosófico, lógico, político, institucional, social, etc.) y, por tanto, impiden el cierre definitivo de tal sistema; en este caso, el suplemento se asume como indecible pues implica una adición a lo existente, un excedente que, no obstante, parece necesario. Vale la pena señalar que esto no es tomado de forma inocua para las tradiciones donde los suplementos se alojan; el filósofo citado insiste que tal suplemento es visto como algo digno de desconfianza, pues queda en lugar de lo primario, le representa o le suple; el suplemento denota en aquello a lo que se adiciona como un excedente y una falta de forma simultánea.

Respecto a la formación en lenguas que imparte el CELE, podrían apuntarse consideraciones análogas; esta es una adición a la carga y aprendizajes que reciben los estudiantes o docentes que la estudian y es, en cierta manera, ajena a lo que realizan en sus estudios disciplinares o sus respectivas unidades académicas². Es decir, las diferentes lenguas que ofrece este centro no son rigurosamente imprescindibles para la formación profesional impartida por los diferentes centros, escuelas y facultades, siendo un excedente respecto a tal formación. Sin embargo, es indudable que son un recurso valioso y un elemento requerido para toda formación profesional: es algo que requiere cualquier universitario en la actualidad.

² No obstante, en la mayor parte de los currículos universitarios se exige al estudiante por lo menos la comprensión de un segundo idioma y en muchos de ellos se solicita el aprendizaje de contenidos en segunda lengua (habitualmente mediante la lectura de textos en inglés, en menor medida en otras lenguas).

El aprendizaje de una lengua extranjera es algo sumamente requerido para toda formación profesional; por ello, podría interpretarse como algo de lo que se carece. Esto tiene una especial significación en el contexto actual; la formación en lenguas extranjeras permite al estudiante formarse con mayor plenitud en el mundo contemporáneo cuyas exigencias apuntan la necesidad de internacionalizarse. Dicho aprendizaje excede lo definido en los programas de estudio de sus disciplinas y, a la par, necesario para todas ellas; es algo que acompaña los estudios disciplinares.

Este tipo de situaciones ha permitido que la educación que ofrece el CELE pueda ser caracterizada como *educación contigua*³, pues implica una compañía, como contigüidad, respecto a la educación profesional que reciben los inscritos en alguna de las escuelas y facultades de educación superior de CU; por ello, no implica una necesidad forzosa para algunos de los estudiantes, sino un acompañamiento sumamente relevante para sus estudios. Así, afirmo que se puede denominar como educación contigua, no sólo por la proximidad fonética con la educación continua, sino por la relación que puede estrechar o fortalecer los estudios profesionales que cursa un estudiante, aunque no por ello se muestre como una necesidad ineludible. Esta contigüidad hace hincapié en la relación suplementaria

³ De acuerdo con el filósofo Jean-Luc Nancy (2006), la *contigüidad* es entendida como una relación entre dos o más elementos que produce efectos simultáneos de proximidad y distancia. De tal manera que estos elementos pueden entablar una relación que permite complementar aspectos o tener exigencias distintas. Los elementos implicados dentro de una contigüidad, debido a su cercanía, entran en una relación de tensión entre sí. A partir de ello, considero que los programas de formación universitaria identificados (aquellos que ofrecen las diferentes escuelas y facultades de CU y los de la lengua meta por aprender impartida en el CELE) entran en tal relación de proximidad y tensión a la que llamo educación contigua.

respecto a los estudios profesionales debido a que ofrece aspectos que apoyan, fortalecen y mejoran la condición de la comunidad universitaria y su desarrollo en varias esferas de acción como egresados.

No obstante, como se señaló, las labores del CELE no se agotan en la formación de la comunidad universitaria a través de una lengua y cultura extranjera; sus actividades incluyen una rica gama de profesionalización en lo relacionado con el dominio y aproximación a diferentes idiomas. Si bien, es mayormente notoria la enseñanza para el manejo y dominio de lenguas, este esfuerzo quedaría trunco sin otros que realiza dicho Centro. Aunque para la población de CU, el CELE es mayoritariamente reconocido como una escuela de lenguas extranjeras, sus actividades y objetivos rebasan tal apreciación; además de lo mencionado, el Centro realiza labores de investigación, formación de traductores, certificación en lenguas extranjeras, difusión cultural sobre diferentes expresiones internacionales, formación docente y de posgrado. Además, desarrolla como proyecto la creación de la *Maestría en Traducción* y las Licenciaturas en *Traducción y Mediación Cultural*, así como en *Didáctica de las lenguas para Ámbitos académicos y laborales*, entre otros proyectos (Signoret, 2014: 22). A continuación, se señalan las labores que dicho Centro realiza para destacar su importancia y aproximarnos al tema que nos compete.

En lo que refiere a la evaluación y certificación en el manejo de lenguas; el CELE, a través de su Coordinación de evaluación y certificación, realiza la certificación del conocimiento de idiomas para alumnos que egresan o ingresan a determinadas licenciaturas y

posgrados de la UNAM, así como para la solicitud de becas. Además, el mismo Centro cuenta con la capacidad de certificar el manejo y dominio de seis lenguas a nivel internacional: alemán, chino, francés, inglés, italiano y portugués. Esto se realiza mediante la aplicación de los exámenes TOEFL e IELTS (inglés), DELF y DALF (francés), HSK (chino), ÖSD, TestDaF y TastAS (alemán), CELI (italiano) y DUPLÉ, DEPLE, DIPLE o DAPLE (Portugués).

De manera simultánea, el CELE tiene, como otra función nodal, la tarea de formar personal calificado para atender labores específicas de las lenguas que imparte. Para lograrlo, cuenta con una amplia gama de ofertas y oportunidades formativas que pueden cursar quienes poseen determinado nivel de dominio en alguna lengua extranjera y desean profundizar en habilidades concretas de la misma. Por ello, el CELE ofrece cursos para quienes están interesados en entender y resolver problemas sobre la lengua y el lenguaje, así como para quienes deseen profesionalizarse en determinadas habilidades tales como las labores docentes en alguna lengua extranjera. Para atender esas necesidades, desde 1980, el Centro inició la labor de impartir el curso de formación de profesores, así como diplomados para quienes acreditan el dominio de ciertas lenguas. Por lo anterior, podemos darnos cuenta que además de formar a estudiantes para el manejo de una lengua, el CELE incluye entre sus actividades aspectos fundamentales como la preparación para la vida laboral; esto se despliega en un abanico de cursos y diplomados en los cuales colabora con otras instancias de la misma UNAM. A manera de recuento, puede señalarse que para el 2015 el Centro reportaba ofrecer los siguientes cursos:

- Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas
- Diplomado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (DAPEFLE)
- Diplomado de Formación de Asesores para Centros de Autoacceso de Lenguas Extranjeras
- Diplomado en Formación de Traductores Literarios
- Diplomado en Traducción de Textos Especializados

Entre otras labores, el CELE consolida y busca realizar mejoras en gran parte de sus actividades gracias a la investigación que realiza. Para lograrlo, desde 1979 –año en que se creó el Departamento de Lingüística Aplicada– ha habido diversas propuestas para formalizar los trabajos docentes y que han ido desarrollándose hasta concretarse en modalidades de educación formal como la *Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* y la *Maestría en Lingüística aplicada*; respecto a esta última, cabe señalar que, para impartirla, el CELE participa en coordinación con otras entidades académicas de la misma UNAM. Además de estos programas de posgrado, la importancia dada a la investigación se refleja en la producción intelectual que realizan sus docentes e investigadores quienes contribuyen presentando continuamente proyectos según las áreas definidas por el Centro. Estas son el área de investigación curricular, estudios del discurso, formación, psicolingüística, sociolingüística, así como traducción y lexicografía; en todas ellas, durante el periodo 2013-2014, hubo un total de 70 proyectos registrados en los que participaron 51 profesores. Fruto de estos esfuerzos fueron 127 productos de investigación impresos y digitales,

140 participaciones en eventos académicos y 49 eventos académicos organizados durante el periodo citado (Signoret, 2014: 38-39).

Finalmente, lo anterior nos lleva a resaltar otro aspecto relevante de tal unidad académica: su difusión. Gracias a la Coordinación de Comunicación Social el CELE realiza actividades que buscan fomentar y apreciar las culturas extranjeras tales como cineclubes, teatro, música, muestras gastronómicas, presentación de producciones culturales, veladas, lecturas de poesía, conferencias, festivales o veladas; todo esto sin olvidar la difusión para los diversos cursos, conferencias, charlas y mesas organizadas por el mismo Centro donde se presentan las innovaciones y reflexiones derivadas de la actividad efectuada.

De igual forma, el Centro promueve las labores académicas y de investigación mediante las políticas de producción y fomento editorial determinadas por el Comité editorial. Dicho esfuerzo permitió que, durante el periodo referido, apareciera la primera edición de los siguientes libros: *Bilingüismo en la infancia*; *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*; *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*; *Investigación en lenguas: paradigmas, propuestas y perspectivas*, y el *Programa de italiano*. Todos esos libros pudieron adquirirse durante la XXXV Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería que organiza la UNAM en su histórico inmueble ubicado en el centro de la Ciudad de México. De igual manera, se reimprimieron los siguientes títulos: *Baste de dudas, baste*; *En marche! Initiation à la lecture en français*, y *Exámenes de comprensión de lectura, en inglés*. En términos hemerográficos se publicaron los números 3 de la revista

Synergies Mexique, así como los números 55, 56 y 57 de la revista *Estudios de Lingüística Aplicada*. Todo esto puede cifrarse de la siguiente manera: hubo un tiraje en la publicación de revistas de 1,400 ejemplares, de 1,500 en libros de primera edición y otros 1,500 ejemplares para reimpressiones durante el periodo reportado. Además de la producción física de material, el CELE posee medios electrónicos para otros materiales producidos por el propio Centro, tales como el *Boletín Electrónico del CELE* o el *Boletín electrónico de alumnos "Lingualia"*. (Signoret, 2014: 43-44).

2.2 La situación del CELE en el proceso de cambio curricular

De acuerdo al panorama general que apreciamos en el apartado anterior, podemos ver que el CELE tiene como punto fundamental la docencia, por lo cual es menester presentar mejorías en diversos rubros de la misma que le permitan enfrentar los retos actuales. Como se mencionó, los cursos que atienden la formación docente en el Centro pueden ser concurridos por aquellos que demuestran el dominio de ciertas lenguas y se inclinan por la actividad docente o bien aquellos profesores que, estando frente a aula, desean tener una formación continua. Si bien esta labor podría ser igual a lo que realizan otras Unidades académicas, presenta condiciones específicas debido a la composición heterogénea que poseen los actores de tal Centro. Así, podemos ver que los distintos actores admiten la necesidad de realizar cambios, fortalecer aspectos o bien colaborar en mejorías de acuerdo a sus propias necesidades. Por lo cual, los diversos Departamentos de lenguas se han visto en la necesidad de integrar diferentes aportes

sociales, administrativos, culturales, tecnológicos, pedagógicos, entre otros, en las prácticas de su personal docente. Algunos ejemplos de ello, los podemos apreciar en los materiales de la Mediateca o en las diferentes estrategias que emplean los profesores para que sus alumnos tengan aprendizajes situados, significativos y relevantes tales como charlas a través de salas de *chat* o encuentros con hablantes de lenguas nativas mediante conferencias o video llamadas.

Respecto al *Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas* es imposible omitir la importancia que tiene para el propio CELE, pues –como será notorio en la trayectoria de los participantes que contribuyeron durante la presente investigación– será un elemento formativo común, mismo que ayudará crear cierta identidad y definir modos de trabajo entre los profesores del Centro. Esto es algo digno de resaltarse en tanto veremos que la composición de los profesores es sumamente heterogénea.

Pese a que la planta académica del Centro varía constantemente de un semestre a otro, debido a la demanda cambiante de grupos, podemos revisar cifras que atestiguan su composición heterogénea. Durante el periodo 2013-2014, el CELE reportó tener 203 profesores, de los cuales 51 son de carrera, 152 de asignatura y 7 se encuentran tabulados como ayudantes, además de 26 técnicos académicos. De acuerdo a su género, 154 son mujeres y 82 son hombres. La edad es otro aspecto variable dentro de la población docente; sus años oscilan entre los 23 y 81 años. De acuerdo con lo reportado por Signoret en su *Informe anual 2013-2014* la edad de los profesores es segmentada y ordenada de forma decreciente, según la siguiente manera: 39-48, 54-

58, 29-33 y 49-53 en igual cantidad, 34-38, 59-63, más de 64 y, en menor cantidad, 24-28 (Cfr. Signoret, 2014: 11).

Respecto a su grado, también puede notarse dicha heterogeneidad: 20 de ellos poseen doctorado, 56 tienen maestría, 81 de ellos son licenciados, mientras que 6 miembros del personal docente se encontraron como pasantes y otros 73 bajo el nombramiento de profesores. Gracias a sus méritos académicos, 7 miembros del personal académico se encuentran inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores, en diferentes niveles del tabulador establecido por CONACyT. (Cfr. Signoret, 2014: 11) En este punto habría que insistir que los estudios realizados por los profesores llegan a ser totalmente diferentes entre sí e, incluso, pueden no tener semejanza disciplinar. Por ello, es significativo que casi el 78% de los profesores que laboran en el CELE o en los Centros y Programas dependientes de éste durante el periodo 2013-2014, son egresados del *Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas* del CELE (Cfr. Singoret, 2014: 41).

Este panorama presenta un complicado reto para el Centro, pues no sólo gran parte de la formación y capacitación dada a los profesores es otorgada por éste, sino que dicha formación se encuentra enmarcada dentro de los procesos de transformación y adecuación que exige la UNAM. Dichas estrategias pueden apreciarse en el *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017* (Cfr. Singoret, 2013) que la actual dirección ha promovido. En dicho Plan, dentro de su rubro “Docencia”, notamos que afirma:

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras se propone actualizar la enseñanza de lenguas para responder a los requerimientos de formación universitaria a través de la elaboración de nuevos planes y programas de estudios, del diseño de materiales, de exámenes, y de cursos complementarios, utilizando las tecnologías de información y comunicación (Signoret, 2013: 21)

Para lograr este objetivo, la actual administración admite la necesidad de acciones tales como “concluir la elaboración de los planes y programas del CELE-CU y de los Centros y Programas”, así como “poner a disposición de los académicos nuevos recursos didácticos e instrumentos de evaluación.” (Signoret, 2013: 22).

¿Qué implican dichas transformaciones para el personal docente? ¿Qué acciones deben proponerse para acompañar al docente en semejante tránsito? En efecto, si bien las diferentes transformaciones ocurridas en dicho Centro deben atender las necesidades de los alumnos, éstas deben articularse con la atención a los docentes, entre otros aspectos. Para ello, se han implementado aspectos notorios como la evaluación en línea a los cursos y actividades docentes, así como el énfasis en la capacitación de los profesores para que estos puedan desarrollar o mejorar sus habilidades digitales.

Cabe señalar que las acciones en este rubro buscan ser continuas, por lo cual, se propone tener un programa semestral de actualización docente que forme al personal en aspectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos. En correspondencia, para atender esta población, el mismo *Plan* establece rubros en su apartado “Personal académico” que plantean: “Impulsar la formación y superación académica” (Signoret,

2013: 27), así como ofrecerles herramientas para su participación en modalidades de enseñanza mixtas y a distancia (Signoret, 2013: 27) Por lo mismo, la meta para dicho objetivo es “contar con un programa semestral de actualización de la planta académica”. (Signoret, 2013: 27) Dentro de estos retos podemos encontrar el tipo de formación docente que realiza CELE.

Estas exigencias repercuten tanto en los diferentes cursos que ofrece el CELE, como en las necesidades correspondientes para la enseñanza. Para atender a estas exigencias, los distintos Departamentos de lenguas han impulsado cambios sustantivos en sus *curricula*. Durante estos cambios, se han requerido formas de integración para la apropiación y correcta instrumentación del *curriculum* por parte de los docentes. En este proceso, identificamos que algunos de los Departamentos se encuentran en una etapa de pilotaje o en espera de un análisis conclusivo respecto a su propuesta curricular, mientras que, para otros, se hallan en un proceso de construcción actual.

2.3. Tendencias en las reformas curriculares

Durante los últimos años, la tendencia mundial de formación se orienta a distintos modelos “innovadores” que atienden las demandas de una sociedad globalizada. De este modo, encontramos que, para dar respuesta a políticas nacionales e internacionales, la sociedad del conocimiento tiene especial interés en tópicos como la educación permanente, las TIC, las competencias, la internacionalización y la

especialización. Esto se ve reflejado en el discurso de la innovación de los modelos educativos institucionales y las propuestas curriculares, como el desarrollo de competencias, el currículo centrado en el aprendiz, la enseñanza basada en problemas, el método de proyectos, el enfoque por tareas, entre otras. Sin embargo, en varias ocasiones se pasa por alto la cultura y prácticas educativas que predominan en las instituciones. La mayoría de las veces, estos cambios curriculares incorporan las novedades educativas del momento sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones, la realidad de las aulas, así como la formación y actualización del profesorado, quienes son una pieza clave para la implantación de dichos modelos.

Dichas reformas curriculares traen nuevas formas de trabajo docente que implican cuestiones organizacionales, pedagógicas, administrativas y laborales. Por tal motivo es necesario considerar la importancia del contexto en la configuración de las prácticas docentes pues comúnmente existe una desarticulación de las innovaciones respecto a los parámetros institucionales y organizacionales que rigen las instituciones (Cfr. Ezpeleta, 2004).

Debido a que las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales, cuando alguna institución decide inducir transformaciones y reformas se hacen presentes tensiones, contradicciones y vacíos de índole normativo, administrativo y organizacional que trastocan tanto los programas y contenidos disciplinares, como la práctica docente, la cultura institucional, entre otros aspectos.

Ahora bien, desde que una innovación se formula, hasta que llega a implantarse en la institución, circula por distintos sectores y actores del sistema que la transforman inevitablemente. Es decir, en un primer momento tiene una existencia teórica por parte de los especialistas en la materia, aunque después es asumida por los profesores quienes la proyectan de manera práctica de acuerdo con sus conocimientos, creencias y habilidades puestas en acción. Lo que a su vez implica una búsqueda de nuevas formas de trabajo que reivindiquen la actividad de los profesores a partir de la valoración y la mediación del entorno organizacional como condición para la construcción del cambio o permanencia de las prácticas profesionales, tal como lo menciona McLaughlin (1998). En este contexto de reformas, la implementación de innovaciones y cambios curriculares es un proceso que implica la organización de estrategias, contenidos, materiales, recursos y actores que fundamenten la propuesta y puesta en marcha para su adopción.

En este sentido, el rol que juega el docente en el proceso curricular es de suma importancia pues lejos de tener restringida su participación en la toma de decisiones y considerarle un mero implementador que aplica en el aula lo diseñado por los especialistas, es un personaje indispensable en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo. Reconsiderar este rol es necesario para evitar una implantación unidireccional o imposición de expertos en el tema hacia los actores involucrados en el proceso (Cfr. Schwab, 1970).

En muchas ocasiones, se tiene la expectativa de que el docente se apropiará de las innovaciones y las realizará en el aula. Sin embargo, esto no siempre sucede debido a que no existe suficiente claridad del

porqué, para qué o cómo hacerlo, aunque se responsabiliza a los profesores de concretar los cambios didácticos en el aula (Cfr. Díaz Barriga, 2010). Por tal motivo, es necesario que esta tarea esté acompañada de una formación docente que articule la actualización permanente de los saberes con una mayor complejidad educativa, misma que permita a los docentes estar habilitados y contar con estrategias para vivir con menor tensión estas transiciones entre paradigmas educativos. Como podemos ver, este trayecto conlleva indiscutiblemente la articulación de procesos pedagógicos, institucionales y de implementación que atañen a la vida académica. Tal sería el caso del cambio curricular al cual haremos referencia.

2.4. La enseñanza de lenguas extranjeras y su abordaje

La didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE) ha enriquecido sus constructos teóricos y metodológicos a partir de diversas teorías e investigaciones realizadas en los ámbitos educativos, lingüísticos, sociales y psicológicos. A partir del siglo XX, la DLE ha cobrado importancia y se ha independizado de la lingüística con el propósito de desarrollar procedimientos adecuados que garanticen de manera eficiente la enseñanza y aprendizaje de una LE (Cfr. Lineros, 2005). Debido a que la DLE es una interdisciplina en la cual convergen diversos saberes, tiene distintos niveles de actuación dentro de los contextos escolares, mismos que se señalan a continuación:

1er Nivel: Principios teóricos

- a) concepción de lengua
- b) concepción de aprendizaje
- c) concepción de enseñanza

2do. Nivel: Planificación

- a) determinación de objetivos
- b) selección, organización y presentación del contenido

3er. Nivel: Actuación en el aula

- a) actividades a realizar por profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje de LE

4to. Nivel: Materiales

- a) elaboración de material didáctico
- b) útiles, instrumentos y recursos complementarios

5to. Nivel: Evaluación

- a) concepción de evaluación
- b) puesta en práctica de la acción evaluadora

Como podemos ver, la complejidad que representa enseñar una LE está presente en los distintos niveles. Así mismo observamos la necesidad de instaurar una cultura de la investigación e innovación educativa que contemple cambios sistémicos y propicie escenarios centrados en los aprendices.

En este sentido, la DLE ha sido influenciada por una serie de enfoques o principios teóricos que debe tomar en cuenta cualquier método para la enseñanza de LE. Entre ellos encontramos dos de los enfoques que han revolucionado la concepción de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: el *enfoque gramatical o estructural* y el *enfoque comunicativo* (Cfr. Lineros, 2005). Si bien no son los únicos que han guiado la DLE, han sido los más influyentes. En la actualidad, el enfoque comunicativo ha demostrado una mayor eficacia para el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje de LE dado que resalta el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación y a las funciones lingüísticas como ejes de aprendizaje. Asimismo, este enfoque introduce el concepto de competencia comunicativa que exige conocimientos socioculturales, discursivos, estratégicos, lingüísticos y funcionales.

La enseñanza de LE mediante tareas tiene lugar dentro del enfoque comunicativo. De acuerdo con Zanón (1990), su origen aparece en las primeras propuestas alternativas al currículo nocional-funcional (de origen comunicativo) que abogaban explícitamente por una enseñanza de la LE centrada en proceso y no en contenidos. En esta línea encontramos los trabajos realizados por Newmark & Allwright (1979) quienes desarrollaron un “método” para enseñar a partir de escenarios reales donde los alumnos requerían comunicarse y para ello elaboraron un conjunto de actividades comunicativas o tareas relacionadas con demandas sociales de la vida universitaria. De esta manera, rechazaban el control de contenidos y promovían la competencia comunicativa a partir de del desarrollo de habilidades implícitas en la resolución de problemas reales.

Respecto al diseño curricular debe enfatizarse que la docencia e investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) tienen un carácter multidisciplinario. Es decir, se alimentan, y dependen en cierta medida, de los avances y nuevos estudios que aportan la Lingüística, la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología y la Sociología. La interdisciplina en esta área obedece a la diversidad de factores que caracterizan el proceso de enseñanza aprendizaje de una LE. Por un lado, esto requiere reflexionar acerca de la exposición a un sistema lingüístico distinto al de la lengua materna; es decir, cómo enseñar la Lengua a partir de sus funciones comunicativa, social y cognitiva y, en consecuencia, cómo aprender a hablar, escribir, comprender y actuar en un sistema lingüístico y un contexto cultural propios de la Lengua Meta (Cfr. Hymes, 1972).

En este sentido, el diseño curricular en lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente articulado y caracterizado a partir de los conceptos 'enfoque' -conjunto de supuestos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje- y 'método' -lleva los presupuestos teóricos a los procedimientos en el aula de LE- (Cfr. Richards & Rodgers, 2001: 21-22). No obstante, existen tanto relaciones, como aspectos relevantes incorporados de los distintos paradigmas y vertientes curriculares (ver tabla 4). Tanto el concepto de plan de estudios como el de programa han tenido poco desarrollo en el ámbito de LE, debido a la prevalencia que la diada enfoque-método ha tenido en el currículo de las lenguas extranjeras.

En el diseño y malla curricular, el concepto de enfoque en LE debe desarrollarse de manera explícita, pues en ese documento se reúnen los aspectos teóricos y de contenido en una propuesta que permita a los docentes extraer la información para poner en práctica el programa de su materia. Todo ello de tal manera que exista una coherencia e integración entre los programas, los recursos didácticos, el trabajo en el aula, así como los procesos de evaluación.

De igual forma, el método o dimensión procedimental ha tenido un fuerte peso en el ámbito de las LE en tanto hace referencia a los contenidos de aprendizaje y la forma de desarrollarlos en el aula. Sin embargo, en el campo de LE, método no detenta tan solo esas funciones propias de los programas, sino que, además, vehicula el enfoque, los roles de alumnos y profesor, y el papel de los materiales de enseñanza que pueden constituir, incluso, el propio método (Cfr. Richards & Rodgers, 2001: 31-32). El método deviene, entonces, un espacio sumamente abierto y complejo en el que recaen aspectos propios de los componentes curriculares (planes y programas, materiales, evaluación) y de los elementos constitutivos de los enfoques curriculares generales, como los roles de los actores educativos (Cfr. Porras, 2013).

Tabla 4. Características de los enfoques curriculares

Enfoque	Técnico	Práctico	Crítico
Plan de estudios	Presenta de manera general los fines de la educación y las fases de desarrollo del proyecto educativo.	Es un marco conceptual que focaliza las condiciones externas que afrontará el estudiante.	Es un marco conceptual atento a los problemas sociales en relación con la disciplina objeto de estudio.
Programas	Controlan los tiempos y movimientos de cada fase del proyecto educativo. Son diseñados con base en objetivos conductuales. Los contenidos han sido definidos <i>a priori</i> .	Proporcionan conocimiento estratégico para contextualizar los contenidos en el aula. Los requerimientos generales han sido definidos <i>a priori</i> en relación con las circunstancias sociales imperantes	Proporcionan conocimiento estratégico para relacionar saberes y problemáticas sociales a partir del consenso entre docentes o entre estudiantes y docentes. Por lo tanto, la definición de contenidos está sujeta a discusión.
Materiales	Son la “traducción” del currículo, entendido como plan y programas de estudio. Se pretende que sirvan a múltiples contextos. Promueven la enseñanza y el aprendizaje con base en instrucciones y en ejecuciones controladas.	Vehiculan la forma en que fueron interpretados el plan y los programas de estudio. Contextualizan los fines del currículo. Promueven experiencias de aprendizaje significativas a través de momentos organizadores. Sus temas y contenidos son culturalmente relevantes.	Vehiculan la forma en que se interpretaron el plan y los programas de estudio. Contextualizan los fines del currículo. Promueven experiencias de aprendizaje significativas a través de momentos organizadores. Promueven la solución de problemas. Sus temas y contenidos son cultural y socialmente relevantes.
Evaluación	Sirve para controlar el proyecto educativo y a sus participantes. Se dirige a la acreditación (función sumativa). Se basa en la comparación: entre estudiantes o entre criterios fijos del programa y estudiantes. Busca medir el logro de objetivos conductuales, principalmente por medio de exámenes. Pretende la objetividad.	Busca mejorar el proceso de aprendizaje (función formativa). Se basa en criterios emanados de procesos interpretativos en el aula. Toma en cuenta las necesidades, intereses y características de los estudiantes. Los instrumentos de evaluación son diversos y se los usa con base en principios educativos. Atiende la dimensión subjetiva de los procesos de aprendizaje.	Busca mejorar el proceso de aprendizaje (función formativa). Se basa en criterios emanados de procesos interpretativos en el aula, discutidos por docentes y estudiantes. Se interesa en cómo lo aprendido será llevado a la acción. Es un acto de justicia. Los instrumentos de evaluación son diversos y se los usa con base en principios educativos. Atiende la dimensión subjetiva de los procesos de aprendizaje.

Fuente: Adaptación de Porrás (2013:20-27)

De acuerdo con este contexto, es posible darse cuenta de que la presencia de un plan de estudios e poco común en el diseño de cursos de LE considerando que un plan de estudios es una propuesta educativa global que establece fines de formación y contenidos generales que vehiculan requerimientos sociales e institucionales. Así, la referencia más cercana a ello es un marco conceptual como lo es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCERL).⁴ Este marco no puede considerarse un plan de estudios puesto que no plantea metas de aprendizaje, no prescribe directrices metodológicas o de contenidos, sino que se limita a describir la lengua y sus niveles de desempeño sugiriendo estándares con la finalidad de que los planificadores locales decidan en función de sus contextos los objetivos de aprendizaje. Por consiguiente, podemos ver que tanto epistemológica como metodológicamente la situación curricular en el contexto de la enseñanza de LE se caracteriza por la implementación de marcos de referencia cuyo vínculo con otros elementos (como los planes y programas) aún no es claro.

⁴ El MCERL es un documento que traduce los lineamientos de la política lingüística europea –movilidad de personas, tolerancia, entendimiento y respeto entre los pueblos, integración– a criterios de desempeño lingüístico, para lo cual ofrece un entramado de reflexiones sobre la lengua, su descripción, su aprendizaje y eventual evaluación. Sobre ese entramado, los sistemas educativos europeos, en sus diferentes ámbitos de acción, pueden planificar los programas de aprendizaje y las certificaciones de dominio de la lengua (Cfr. Consejo de Europa, 2002).

2.5. El caso del Departamento de Portugués en el CELE-UNAM

El reciente cambio curricular vivido en el CELE-UNAM representa un problema complejo (desarrollo curricular, organizativo y profesional) debido a que el *currículum* es un proceso en permanente reconstrucción que afecta en los modos de ver y hacer, cuya puesta en práctica exige una comprensión y utilización de los nuevos materiales, conductas e ideas.

A raíz de los proyectos de renovación curricular, algunos departamentos de lengua se han cuestionado sobre por qué y para qué enseñan lenguas, si la enseñanza tiene fines solo de difusión cultural, de acercamiento al otro, o si bien debe servir a objetivos prácticos. Tal ha sido el caso del Departamento de Portugués que comparte la necesidad de contar con un plan de estudios ligado a metas de enseñanza, y con una propuesta explícita de enfoque o tratamiento didáctico que contemple los seis niveles de dominio de la lengua: A1 y A2 que corresponden al usuario básico, B1 y B2 al usuario independiente, y C1 y C2 al usuario competente (Ver anexo 1). Anteriormente, los documentos curriculares eran inexistentes y se suplían con un listado de objetivos generales, temas, contenidos gramaticales, o bien, con materiales comerciales y métodos (libros), sin que necesariamente fueran congruentes con los postulados teóricos, ideológicos, psicolingüísticos, así como las acciones de los docentes y de los estudiantes.

Para mejorar esta situación, se llevaron a cabo proyectos de renovación curricular que contemplaran la integración entre actores y actantes de los procesos. En el caso del Departamento de Portugués se realizó una propuesta basada en el enfoque por tareas, fundamentada a través de seis elementos base –transversalidad, flexibilidad, holismo, interculturalidad, criticidad y autonomía- los cuales son ejes tanto transversales como complementarios en el aprendizaje y adquisición de una LE. A su vez, se buscó estar acorde con las necesidades de comunicación actuales y con los avances teóricos en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras para responder de manera tanto efectiva como coherente con los intereses y necesidades de aprendizaje de los alumnos universitarios que acuden a aprender la lengua.

En este contexto, se ha generado en los profesores un proceso de transición en el que han tenido que replantearse su práctica docente, sus roles, trayectoria, saberes, creencias, emociones, representaciones, estrategias, posicionamientos, entre otros. Es decir, su identidad como profesores.

El Departamento de Portugués del CELE se crea en 1970, tras separarse del Departamento de Italiano y se origina bajo la expectativa de “abrir cursos de la segunda lengua más hablada en el continente americano”. (Wey, 2011: 178) Dicha aparición se produjo bajo la dirección del Doctor José Eusebio Salgado y Salgado, colocando en la jefatura a la Doctora Valquiria Wey Fagnani.

En el *Informe Anual* del CELE correspondiente al 2014, su titular indicó que dicho Departamento realizó una serie de modificaciones y

actualizaciones para renovar su propuesta curricular y permitiendo la aparición de un *Plan de estudios “Departamento de Portugués” 2013* (PEDP). Las propuestas que impulsó este departamento no sólo se quedaron en definir contenidos por niveles, sino que buscaron integrar diversos mecanismos para un mejor acercamiento de los alumnos hacia la lengua portuguesa, a la par que intentó reconocer y efectuar nuevas modalidades para las prácticas docentes.

Como admite el *Plan de estudios* señalado, los cambios curriculares se formularon atendiendo los lineamientos establecidos por el *Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE*⁵ (Cfr. *Plan*, 2014). Partir de tal Marco proporcionó, a quienes elaboraron dicho PEDP, puntos de referencia para realizar modificaciones alineadas con los requerimientos institucionales de la UNAM, además que determinó aspectos fundamentales para los propósitos a conseguir por los estudiantes; así, por ejemplo, el Marco insiste en la necesidad de que “los egresados de los cursos de lengua del CELE podrán desarrollarse, académica y laboralmente, en contextos plurilingües y multiculturales, con una sensibilidad y conciencia que les permitan responder, de una mejor manera, a las necesidades de la sociedad mexicana” (*Marco de referencia*: 24). Esto supuso un enorme reto para el Departamento ya que implicó conocer varios aspectos para realizar tal transformación.

⁵ Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE (MREPE) (documento base) <http://www.cele.unam.mx/Ligas/Marco.pdf>

En primer lugar fue necesario identificar a los profesores de dicho Departamento; durante el ciclo 2014-2, éste estuvo conformado por 15 profesores cuyas condiciones institucionales varían según su tipo de contratación misma que se constituyó de la siguiente manera: 5 eran de asignatura A definitivos, 4 de asignatura A interinos, 1 titular A de TC definitivo, 1 de asignatura definitivo, 1 de asignatura C definitivo, 1 asociado A TC definitivo, 1 asociado C TC definitivo y uno de honorarios; de los cuales tres son nativo-hablantes (dos brasileños y un portugués) y el resto mexicanos quienes aprendieron el portugués como LE. A la par, dicha planta se vio enriquecida por una Lectora externa del Instituto Camoes en México. Semejante cuerpo docente tuvo que responder a los requerimientos de transformación exigidos al Departamento.

¿Cómo fueron atendidos esos requerimientos por el Departamento de Portugués? Para lograrlo, dicho Departamento buscó atender a las necesidades planteadas a partir de un diagnóstico sobre los alumnos y el contexto en que éstos se aproximan al Portugués Lengua Extranjera (PLE). Según este diagnóstico se identificó que un parte significativa de la población atendida corresponde al sexo femenino con una mayoría proveniente de las siguientes licenciaturas: Estudios Latinoamericanos, Biología, Ciencias de la Comunicación así como Lengua y Literaturas Hispánicas, además de una creciente y nueva demanda de alumnos provenientes de carreras como Derecho, Actuaría, Arquitectura y Economía; mientras se apreció una disminución de estudiantes de la licenciatura de Pedagogía (Cfr. *Plan*, 2014: 6). El citado diagnóstico también ponderó las motivaciones que tiene la población atendida para estudiar el PLE; de entre ellas se destacaron el interés individual, la

formación académica, integrarla como parte de su cultura general, como un requisito para acceder al posgrado o para emplearla en actividades profesionales.

De igual manera, este análisis permitió notar que los intereses más destacados por los propios alumnos fueron la música, tradiciones, arte y la literatura en lengua portuguesa (principalmente de Brasil y Portugal), así como la política, economía y las investigaciones en tecnología, derecho, diseño y arquitectura. El diagnóstico señaló que, de manera reciente, los alumnos intentaron estudiar PLE para participar en algún programa de intercambio académico o bien realizar una estancia temporal con valor curricular, ya sea en alguna universidad brasileña y portuguesa. Esta situación se advirtió, en mayor medida, en el caso de licenciaturas como Administración Pública, Arquitectura, Medicina y Biología. Finalmente, se apreció que la gran mayoría de los alumnos atendidos por el Departamento declararon que se trataba de su primera experiencia en educación formal para aprender esta lengua, mientras que unos pocos admitieron haber tenido experiencias en algún país lusófono, haberla estudiado en otra institución o haber contactado con algún hablante nativo ya sea de manera presencial o a través de algún medio electrónico (Cfr. Plan, 2014: 6).

Tras ese diagnóstico, la propuesta curricular del Departamento intentó atender aspectos variados como las necesidades definidas para realizar un adecuado intercambio académico, la formación laboral o fines afectivos como el interés por los aspectos culturales. De igual forma, esta propuesta conllevó el reto de ofrecer una preparación que

permitiera a los alumnos crear comunidades de habla, atender las necesidades de comunicación por nivel de dominio y les ofreciera nuevas habilidades no consideradas por los estudiantes; todo esto con el fin de desarrollar niveles óptimos de dominio, así como potenciar a quienes desarrollen habilidades para la enseñanza de esta lengua (Cfr. *Plan*, 2014: 7).

Según los datos más recientes del Departamento de Portugués, durante el ciclo 2016-2 se atendió a una población de 678 estudiantes divididos en once grupos de primer nivel, seis grupos de segundo, cuatro grupos de tercero, cuatro de cuarto, tres de quinto y uno de sexto, además de dos grupos de preparación para el CELPE, un taller de comprensión de lectura y otro más de conversación. Para el ciclo 2017-1, se tiene una oferta académica de diez grupos de primer nivel, siete de segundo, cuatro de tercero, tres de cuarto, tres de quinto y dos de sexto, además de dos grupos para preparar el CELPE, un taller de conversación, uno de comprensión de lectura y otra más de gramática.

Para dar cauce a estas necesidades, el *Plan de estudios* señala la necesidad de superar la enseñanza tradicional de la lengua y admite la necesidad de abordar al PLE como una lengua viva que presenta diversas aristas y exigencias. Según dicho documento, es necesario que los usuarios se asuman como constructores y deconstructores (sic) de la lengua en sus textos y contextos, por lo cual se eligió el enfoque por tareas como eje de las transformaciones curriculares solicitadas.

Para elaborar dicho Plan de Estudios se realizó una revisión histórica a las concepciones de currículo; para ello se tomó, como

referencia, el análisis que Giovanni Lafrancesco efectúa desde la década de los 50 con una perspectiva normativa, hasta los 90 y que se aprecia como “un núcleo donde convergen diferentes aspectos de la realidad escolar que se afectan y modifican entre sí y cuyas interrelaciones deben estudiarse integralmente” (*Plan*, 2014: 8-9). Semejante revisión permitió a los autores aproximarse a una noción de currículo vivido que se mostró más armónica con la perspectiva de lengua esbozada y con los fines perseguidos para su enseñanza:

Consideramos el currículo un campo de estudio, un espacio de convergencia de fenómenos educativos complejos, no un concepto ni un documento sino el conjunto de experiencias, prácticas, políticas, representaciones y aprendizajes (explícitos y ocultos) que se suscitan en el entorno escolar, entendido éste último como parte de un tejido social mayor (*Plan*, 2014: 9).

2.5.1 Principios pedagógicos que orientan la propuesta curricular

En afán de centrar dichos esfuerzos, la propuesta recuperó los principios establecidos en el citado *Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE* y se apoyó en ellos para fundamentarse de manera propia; estos son la transversalidad, flexibilidad, holismo, interculturalidad, criticidad y autonomía. Dichos principios son enunciados y definidos de la siguiente manera para sostener la manera en que debe ser caracterizado el PLE (*Plan* 2014: 9-10):

Transversalidad. Corresponde al eje integrador de los conocimientos lingüísticos con la sociedad, dentro de un marco histórico, político y cultural. En nuestro caso, la propuesta busca articular la visión del CELE sobre este rubro y el estudio crítico de los contenidos y temas que se irán a abordar. Buscamos el acercamiento reflexivo de los estudiantes a las realidades sociales de expresión de la lengua meta en las diferentes latitudes donde se habla, con base en sus perspectivas académicas de formación. Los temas previstos para cada uno de los niveles constituyen los temas transversales.

Flexibilidad. Se refiere a la posibilidad de que los contenidos tratados en cada uno de los niveles y elementos adyacentes (talleres y cursos especiales) puedan ser abordados de manera libre por parte de los agentes en el aula, conforme a sus intereses y de acuerdo a las necesidades expresadas de revisar o profundizar en el estudio de determinados aspectos. Asimismo, se aplica a toda la estructura curricular, con el propósito de que el alumno tome parte de los demás componentes de las acciones pedagógicas fuera de los niveles base.

Holismo. Comprende la articulación de todos los componentes de la estructura curricular, en armonía con la acción formativa global.

Interculturalidad. Destaca la promoción del diálogo intercultural entre las representaciones originales con que el alumno establece sus primeros contactos con la lengua y meta y la “desextranjerización” (Almeida Filho, 1991) paulatina vivida por el aprendiente al confrontarse con las diferentes realidades de expresión de la lengua meta. Esto lo lleva a reconstruirse de manera diferente como hablante y persona que experimenta las expresiones o realidades que originalmente vea como diferentes. De esta manera se busca responder a la misión del CELE: que el alumno se desarrolle académica y laboralmente en contextos plurilingües y multiculturales.

Criticidad. Se refiere a la inclusión en las actividades de clase de temas y formas de trabajo que promuevan una formación integral del alumno como sujeto del diálogo intercultural, y con una sensibilidad y conciencia que le permitan responder a las necesidades de la sociedad, con visión crítica y propositiva, y conforme a sus intereses académicos y laborales.

Autonomía. Corresponde a la promoción de una participación activa del alumno en los procesos experimentados dentro y fuera del salón de clase, en los cuales ponga en práctica su potencialidad de aprendizaje con alta injerencia personal. Se busca un mayor involucramiento del alumno en las maneras que aprende y con las actividades de evaluación. Para tal propósito, es necesario que los alumnos conozcan los objetivos y las instancias de desarrollo comprendidas en la estructura curricular.

Cada uno de estos principios fue conjugado con la noción de lengua y permitió que el PEDP incorporara cierta noción de competencia, además que ello le permitió adecuarse con el *Marco Común Europeo de Referencia*. Por tanto, esta decisión implicó definir semejante noción de competencia, además de determinar y clarificar cada una de aquellas que requiere desarrollar en los alumnos que estudian PLE.

2.5.2. La competencia comunicativa

Una noción de competencia más amplia surge en el campo de la etnografía de la comunicación y es definida por Gumperz & Hymes (1972) como aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, en la competencia comunicativa se hace un esfuerzo para distinguir lo que el hablante sabe –sus capacidades inherentes- y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras los estudios de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos (independientemente de los

determinantes sociales), los estudiosos de la competencia comunicativa, consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, así como exponentes de funciones sociales. Por ello, tales estudiosos tratan de explicar cómo usan el lenguaje sus hablantes para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

Para los etnógrafos, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por tanto, se encuentra socioculturalmente condicionada. Así, la competencia comunicativa trasciende a un conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, así como cuando callar (Cfr. Hymes, 1971).

A partir de los estudios de Canale & Swain (1980), quienes fueron de los primeros autores en proponer el término de competencia al campo de la DEL, se describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro subcompetencias interrelacionadas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

En el caso del Departamento de Portugués, el PEDP de precisa la noción de competencia definida como “las habilidades que se desea que el alumno sea capaz de realizar”. No obstante, la competencia por la cual se aproxima el documento es la competencia comunicativa, misma que, según Hymes (1972), implica “la comprensión y uso por parte del hablante de cómo dichas frases responden a principios que las hacen ser formalmente posibles y al mismo tiempo adecuadas y apropiadas para un evento comunicativo y en un contexto específico”, por lo cual,

integrará varios aspectos para la enseñanza de la lengua. Así, a partir de adoptar la perspectiva de Hymes el documento insiste que el usuario de una lengua, al adquirir una competencia comunicativa también adquiere competencia gramatical y es capaz de valorar el uso de esta lengua en diferentes contextos sociales. Nuevamente siguiendo a Hymes (1972), el PEDP infiere que dicha competencia implica una interacción de la gramática, la psicolingüística, lo sociocultural y lo probable (Cfr. *Plan*, 2014: 11). Por lo mismo, el documento señala que tal competencia implica cuatro tipos de conocimiento, mismos que buscará desarrollar a partir de la subdivisión de competencias que desea lograr. Dichos conocimientos son:

- 1) Qué (y en qué grado) algo es formalmente posible;
- 2) Qué (y en qué grado) algo es adecuado en virtud de los medios de implementación disponibles;
- 3) Qué (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación al contexto en el cual es usado y evaluado;
- 4) Qué (y en qué grado) algo es realizado y qué se está ocasionando.

Para impartir estos conocimientos, el Plan detalla y define las diferentes competencias que deberá lograr el alumno, así como dar sentido a los cambios dentro del currículo. Éstas son la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, metacognitiva y metalingüística que se proponen desarrollar, mediante las actividades de aula, la comprensión de PLE en contextos concretos. De igual manera, las competencias citadas buscan que los alumnos adquieran habilidades para manipular discursos, desarrollando al mismo tiempo su capacidad para emplear la lengua meta tanto dentro como fuera del

aula. Así, se busca dejar de lado el enfoque meramente gramatical o de construcción de oraciones referenciales de PLE y considerarle como una herramienta útil para una comunicación adecuada en diferentes situaciones. A continuación, se presenta un breve desglose de estas competencias, según las detalla el Plan (2014: 32-33) basado en los enfoques socioconstructivista y cognitivo social:

- *Competencia lingüística*: implica el desarrollo de habilidades fonético-fonológica, morfológica, léxico-semántica y sintácticas, por lo cual tiene un carácter gramatical y estructural.
- *Competencia sociolingüística*: dicha competencia implica la capacidad del estudiante para entender la adecuación de enunciados en diferentes contextos, atendiendo sus variables e intenciones comunicativas del contexto social y cultural, además permite formas para la interpretación correcta del sentido y las convenciones establecidas.
- *Competencia discursiva*: esta es definida como la capacidad del hablante para reconocer y emplear adecuadamente los diferentes géneros textuales y discursivos, con sus respectivos rasgos y características.
- *Competencia estratégica*: semejante competencia está vista como la capacidad de servirse de los recursos verbales y no verbales para comunicarse eficazmente en una lengua meta; lo que implica ser capaz, como hablante, emplear de forma eficiente diferentes recursos para compensar posibles y potenciales fallos derivados de lagunas, desconocimientos o fosilizaciones, entre otros aspectos.
- *Competencia metacognitiva*: es considerada como la reflexión que realiza el alumno sobre su propio aprendizaje respecto a temas nuevos, la forma de incorporarlos con los que ya posee, así como emplear éstos con los aprendizajes que posee en su lengua meta. Esta competencia busca promover los procesos de aprendizaje autónomo.

- *Competencia metalingüística*: dicha competencia permite hacer contrastes entre la lengua natal de los estudiantes y la lengua meta, esto permite reconocer similitudes, similitudes aparentes y aquellos elementos en los cuales ambas lenguas no funcionan del mismo modo.

Para desarrollar tales competencias, el *Plan* analizado propuso que los cursos se realizaran según un enfoque por tareas y que atendiera temas diferentes transversales, así como el apoyo de talleres complementarios en adecuación a los cursos. Según el PEDP, “el enfoque por tareas es un modelo didáctico orientado a la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones, centrado en la acción y en la capacidad de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua” (*Plan*, 2014: 14).

2.5.3. El enfoque por tareas

Como vimos, la enseñanza de LE a través de tareas aparece como una de las opciones dentro del enfoque comunicativo, solo que su principal diferencia reside en su forma de planificar y organizar las clases. Este tipo de enseñanza ha tenido gran difusión entre especialistas de DLE (Llobera, 1995; Nunan, 1996, Fernández 2001, Zanón, 1999) e incluso publicaciones de organismos oficiales que abogan por el modelo de tareas; tal sería el caso del Plan Curricular del Instituto Cervantes y el MCEL.

Ahora bien, trabajar bajo un enfoque por tareas requiere la integración de tres ideas rectoras (Cfr. Zanón, 1990):

- El concepto de competencia comunicativa no se reduce al dominio de los contenidos lingüísticos, sino que se enfoca en el uso del contenido para la comunicación.
- Esto implica planificar para las sesiones tareas que requieran usar los contenidos que son enseñados. Semejantes situaciones deben ser lo más próximas a los usos reales de la lengua extranjera en la vida de los alumnos.
- Es importante señalar que en la adquisición de una LE no podemos hablar de un proceso lineal de adquisición, contenido a contenido, sino que debemos hablar de un proceso cíclico (McLaughlin, 1990), es decir; una construcción global del sistema lingüístico nuevo, consistente en una sucesión de sistemas internos o interlenguajes transitorios donde el material lingüístico es reestructurado.

Algunas propuestas que intentan reivindicar el curriculum de lengua y dotarlo de un carácter globalizador capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) las encontramos en los trabajos de Breen & Candlin (1980) Stern (1983), Richards (1984), Johnson (1989) y Nunan (1989).

Este enfoque consiste en abordar los contenidos curriculares mediante tareas auténticas. De acuerdo con Long (1985: 89), una tarea es:

[...] cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás, de forma interesada o desinteresada (como rellenar un formulario, comprar unos zapatos, reservar un boleto de avión, tomar prestado un libro de la biblioteca, hacer un examen de manejo, mecanografiar una carta, pesar a un paciente, clasificar cartas, reservar una habitación hotel, extender un cheque, encontrar una dirección y ayudar a alguien a cruzar la calle). En otras palabras, entendemos por 'tarea' todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier otro momento.

La enseñanza por tareas privilegia al camino y el proceso respecto al destino o producto, dado justo en los procesos existe la posibilidad de incorporar nuevas tareas que posean propiedades para el desarrollo del aprendizaje. Esto representa otra labor compleja en cuanto al diseño curricular pues resulta indispensable replantearse no qué enseñar sino cuándo, cómo, por qué y para qué se utilizarán dichos contenidos. El tipo de tareas por las que aboga este enfoque es lo que se llama tareas auténticas, situadas, relevantes en la vida real y, por tanto, actividades no artificiales ni sucedáneas. Se busca que sean tareas relacionadas con la acción comunicativa de los seres humanos en sus escenarios de vida, por lo que el foco es la acción o actividad social, siendo relevantes no sólo el mensaje (en términos de su corrección lingüística), sino el interlocutor, el contexto, el sentido y propósito de la acción comunicativa.

En la siguiente tabla (ver Tabla 5) podemos ver una comparación de las prácticas provenientes del enfoque comunicativo de la lengua que responden al cuándo y por qué de la utilización de contenidos lingüísticos.

Tabla 5. Comparación de prácticas provenientes del enfoque comunicativo

ENFOQUE NOCIONAL-FUNCIONAL	ENFOQUE BASADO EN LA ENSEÑANZA POR TAREAS
Se utilizan contenidos específicos determinados por el programa.	Los contenidos y el momento de introducirlos en clase dependen de la tarea que se haya decidido realizar.
El momento en que se presentan los contenidos depende igualmente del programa	Los contenidos son utilizados para llevar a cabo una actividad social
Los contenidos se abordan practicando expresiones determinadas.	
Dado que se pretende la fijación de patrones expresivos determinados, la práctica de éstos se agota después de un número suficiente de intercambios que permitan su asimilación.	Dado que pretende una actividad social, el alumno podrá hacer uso de todos aquellos recursos lingüísticos que le permitan expresar lo que desea. Por lo tanto, no hay un número determinado de intercambios. Se realizan tantos como sean necesarios para conseguir el objetivo común.
La práctica sobre patrones expresivos determinados, si bien pretende vehicular intenciones comunicativas, no obliga a atender al interlocutor, salvo para intercalar correctamente la intervención, ni a tener un intercambio espontáneamente comunicativo.	No basta con entender las palabras que el interlocutor dice, además hay que entender lo que éste quiere comunicar con ellas para poderle responder.
Está predeterminada de antemano la secuencia de las intervenciones de los alumnos, así como el tema de cada una de ellas.	Existe un tema general de conversación, pero las aportaciones de cada alumno a esa conversación no están predeterminadas, ni en su secuencia, ni en su contenido; por lo tanto, se debe prestar atención al contenido de todas las intervenciones, ya que no pueden dar por supuesto en qué sentido se orientarán éstas.

Fuente: Marrufo, A. (2007:86)

Ambas prácticas tienen en común el desarrollo de competencias comunicativas, aunque existe una diferencia fundamental en las formas y procesos que utilizan para lograr dicho objetivo, ya que el enfoque nocional-funcional tiene principalmente una influencia conductista; mientras que el enfoque por tareas posee una influencia sociocultural entre otras, y representa ventajas en el aprendizaje de una LE. Por ejemplo, podemos afirmar que el enfoque basado en la enseñanza por tareas pretende crear contextos en los cuales se produzca el uso de la lengua. Asimismo, genera planes estratégicos para lograr los objetivos de comunicación propuestos a partir de la asignación de metas.

En el contexto de aprendizaje de LE, definir una tarea requiere especificar cuatro componentes: *objetivo, estructura, secuencia, así como los roles tanto del profesor como de los aprendices*. Comprender estos componentes permite seleccionar, adaptar, modificar y crear tareas (Marrufo, 2007).

Respecto a ello, el documento PEDP recupera las nociones de tarea elaboradas por Long y el *Diccionario de términos clave de ELE* afirmando que una tarea implica una “actividad realizada para sí mismo o para los demás, de forma interesada o desinteresada”. A partir de esto, los autores del PEDP asumen que una tarea es una actividad propuesta desde el aula, en este caso para el aprendizaje de las lenguas; dicha noción es concebida con las siguientes propiedades (Plan, 2014: 14-15):

- Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
- Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
- Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Este documento asevera que el enfoque por tareas constituye una “evolución dentro del enfoque comunicativo” y que ofrece una serie de ventajas considerables para la enseñanza de la lengua.

Los autores de esta propuesta afirman que dicho enfoque permite la convergencia del desarrollo de las competencias descritas con el proceso de enseñanza y aprendizaje con los procesos psicolingüísticos acontecidos en los estudiantes, al mismo tiempo este enfoque trata de apoyar a los alumnos para formarse tanto en necesidades laborales como académicas. De igual manera, integra aspectos culturales y sociales relacionados con los diferentes países lusófonos, realizado en forma multicultural e incluyente. El PEDP argumenta (Cfr. Plan, 2014) tal perspectiva considerando que las aportaciones de mismo provienen de:

- Una reflexión continua sobre la lengua como instrumento de comunicación.
- Profundizar en la descripción de la competencia comunicativa y de sus diferentes componentes, así como en las maneras de desarrollarlos.

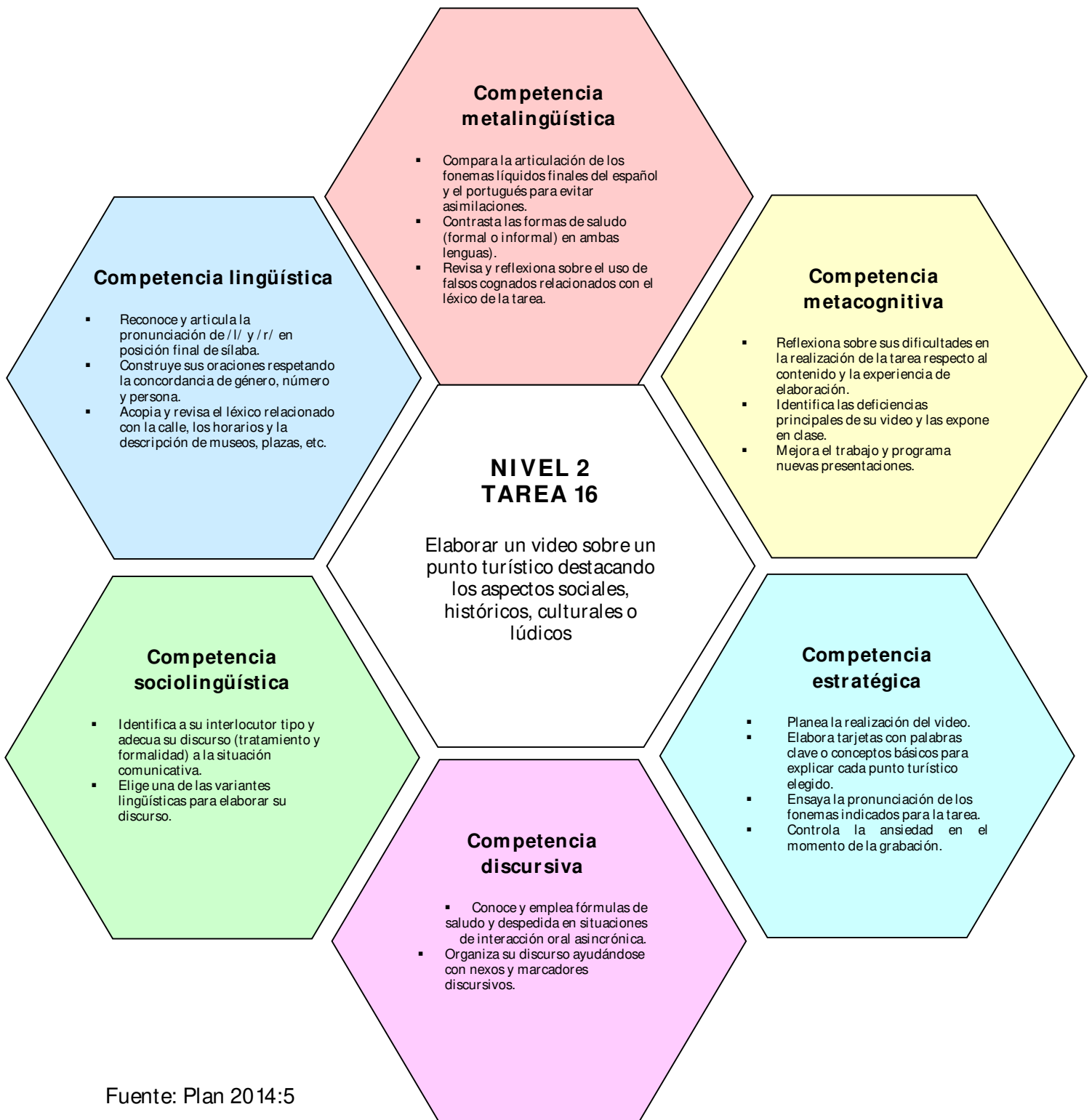
- Estudiar el desarrollo de los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua.
- Estudiar la relevancia de la participación de los sujetos en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de la lengua como elemento imprescindible para la adquisición.
- Una reflexión continua sobre la importancia de la atención a la forma en el trabajo comunicativo y una profundización en las maneras de llevarla a cabo.
- El desarrollo del concepto de concientización lingüística y de las diferentes formas de trabajo en el aula
- La reflexión y discusión sobre el concepto de autonomía en el aprendizaje y en las maneras de desarrollarla.
- Reconocer la importancia de los factores afectivos que inciden en el aprendizaje.
- La consideración del aula como un espacio social de aprendizaje
- La profundización en el estudio de diversos aspectos curriculares y didácticos que facilitan los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo con el texto, esto justifica la creación del PEDP de acuerdo con lo señalado por dicho enfoque. Por ello, asume que tal enfoque permite comprender tanto los procesos de adquisición de una lengua, como los procesos de aprendizaje generados dentro de una concepción cognitivo-constructivista e implica “un desarrollo progresivo y cíclico de *formas* y *funciones*, junto con la

correspondiente reestructuración de los conocimientos previos” (*Plan*, 2014: 14).

A continuación, se presenta un ejemplo de tarea correspondiente al nivel 2 (Ver figura 1 y Tabla 6) que forma parte del PEDP y consiste *en elaborar un video sobre un punto turístico destacando los aspectos sociales, históricos, culturales*. Cabe resaltar la aproximación y tratamiento dado a los aspectos lingüísticos, así como la estructuración de conocimientos formales y culturales de la lengua, mismos que se proponen abordar en la tarea. De esta manera, se muestra la lengua como herramienta académica capitalizada.

Figura 1. Especificaciones de las competencias correspondientes al NIVEL 2, TAREA 16: Elaborar un video sobre un punto turístico destacando los aspectos sociales, históricos, culturales o lúdicos.



Fuente: Plan 2014:5

Tabla 6. Especificaciones de las competencias correspondientes al NIVEL 2, TAREA 16: Elaborar un video sobre un punto turístico destacando los aspectos sociales, históricos, culturales o lúdicos.

Competencia lingüística	Competencia sociolingüística	Competencia discursiva	Competencia estratégica	Competencia metacognitiva	Competencia metalingüística
<p>Mejora su articulación de los fonemas vistos en las tareas previas e insiste en la oposición /v/-/b/; y [R].</p> <p>De acuerdo a la variante que aprende, se familiariza con los fonemas /ch/, /ʎ/, /d/ y /t/ frente a vocal reducida (en casos como <i>gente, cidade, forte, teatro</i>, etc.)</p> <p>Comienza a usar superlativos (<i>facílimo, grandíssimo, antiqúíssimo</i>, etc.) e insiste en aquellos superlativos irregulares para nutrir su descripción.</p> <p>Realiza sin problema las concordancias de género, número y persona revisadas en las tareas anteriores.</p> <p>Introduce en su vocabulario palabras correspondientes a la elaboración de la tarea, tales como <i>rua, avenida, estrada, igreja, largo, praça, museu, travessa</i>, etc.</p> <p>Ensayo de manera incipiente el uso de la voz pasiva (por ejemplo, <i>foi fundado, foi construído, foi remoçado</i>, etc.)</p> <p>Incorpora el uso de conjunciones explicativas (<i>pois, que, porquanto, porque</i>) para construir su descripción.</p>	<p>Atendiendo a las normas de cortesía, saluda y se despide de acuerdo a la situación y al tipo de audiencia.</p> <p>Es capaz de trabajar con un registro informal (<i>você o tu</i>) dado que la situación comunicativa así lo requiere.</p>	<p>Es capaz de presentar los diferentes elementos de su descripción como una unidad, gracias al uso asertivo de conectores discursivos espaciales (<i>ao lado, na frente, por atrás, ao pé, no meio</i>, etc.).</p> <p>Mejora su capacidad de producir textos descriptivos (ver tarea 7) empleando adjetivos y calificativos en su descripción.</p>	<p>Revisa su desempeño en las tareas descriptivas orales anteriores e identifica sus áreas de oportunidad.</p> <p>Consulta videos turísticos de hablantes nativos para reconocer sus características.</p> <p>Elabora un plan de trabajo para la realización de la tarea: selección del lugar, investigación, preparación y revisión del guión, ensayo, grabación, edición y presentación final del producto derivado de la tarea.</p> <p>Asigna equitativamente el trabajo derivado de la tarea, de modo que todos los alumnos participen en pequeños grupos.</p>	<p>Una vez que identifica sus aciertos y fallos en tareas previas, revisa qué aspectos mejoró y qué aspectos necesita reforzar.</p> <p>Con ayuda de sus compañeros identifica sus principales necesidades comunicativas y las plantea a su profesor.</p> <p>Autoevalúa su competencia comunicativa en contextos semiauténticos.</p>	<p>Comprende que la articulación de los fonemas /ch/, /ʎ/, /d/ y /t/ difieren en español y en portugués, aunque su representación gráfica suele coincidir.</p> <p>Identifica la formación irregular (respecto del español) de algunos superlativos (<i>facílimo, difícilísimo, humílimo, juveníssimo, macérrimo</i>, etc.).</p> <p>Contrasta el campo semántico referente a la estructura urbana entre español y portugués e identifica vacíos lexicales en español (<i>largo, travessa, baixa, chafariz, estufa, rotunda</i>, etc.).</p> <p>Dada la coincidencia formal, transfiere la construcción de la voz pasiva y del uso de conjunciones explicativas del español al portugués.</p>

Fuente: Plan, 2014:120 y 121

2.5.4 Concepciones de lengua y aprendizaje

El documento reconoce las nociones de lengua y enseñanza como nodales para su fundamentación. Si bien, el enfoque elegido remite inicialmente la noción de lengua a concepciones sobre la gramática, no la reduce gramática a simples reglas sintácticas o principios prescriptivos hacia los sistemas de habla propios de la lengua portuguesa; al contrario, el PEPD revisa y discute dicha noción a partir de una serie de reflexiones complementarias. Los autores del PEDP admiten aspectos de diferentes gramáticas reconociéndola como un “sistema gramatical y como un medio para concebir al mundo” (*Plan*, 2014: 10); esta aproximación impide que se admitan exclusivamente las formas normativas y prescriptivas de la gramática, en vez de ello, asume las formas de la misma que recuperan su uso social. Por ello, el documento recupera aspectos de Rocha Lima que admite tanto los principios ordenadores de la sintaxis como el uso colectivo que toda lengua posee.

A la par, la propuesta del PEDP se aproxima a las disputas planteadas por Bechara al definir lengua “como producto de tradiciones divergentes” (*Plan*, 2014: 10). Esto permite a los autores del PEDP, considerar la lengua no como algo fijo en sus estructuras sintácticas o semánticas, sino variable, incompleto o cambiante, que se muestra de forma “interactiva, social y vinculada con usos reales” (*Plan*, 2014: 10). Todo ello tendrá consecuencias en las acciones pedagógicas para abordarle; según tal concepción de lengua, su enseñanza implica el ejercicio de estrategias propias de la competencia

comunicativa, en tanto, no permite que el habla se estructure sólo en principios legitimadores, sino en la adecuación a los contextos específicos para su uso. En correspondencia, se busca que los alumnos aprecien la “naturaleza del discurso y las habilidades necesarias para su creación” (*Plan*, 2014: 10), situación que exige señalar los procedimientos y estrategias pedagógicas para estos propósitos.

¿Qué propone el PEPD para aproximarse o apropiarse de la lengua meta? Para responder esta problemática, el documento indica que otra noción a aclarar es la de aprendizaje concebida como proceso; para sustentar lo anterior, los responsables del Plan se valieron de aspectos centrales del enfoque constructivista: “los conceptos de *asimilación*, *acomodación*, *adaptación* y *equilibrio* de Piaget; la teoría del *aprendizaje significativo* de Ausubel (1983) y las nociones de *andamiaje* y *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky”. (*Plan*, 2014: 11) Si bien el documento no abunda sobre tal tema, su elección es justificada al sostener que la lengua debe considerarse como “un instrumento de mediación construido conjuntamente entre los participantes en un encuentro interactivo” (*Plan*, 2014: 11) y con miras a construir significados en la reciprocidad comunicativa, por tanto, debe verse como resultado de una serie de actos de co-construcción de significados. Según dicho documento, este horizonte permite observar y evaluar el desempeño de los estudiantes no sólo en su construcción de oraciones o frases, sino en el uso y creaciones lingüísticas que requieren para realizar cualquier discurso. Por tanto, permite que cada estudiante conozca, emplee, valore y construya proposiciones de forma

interactiva, significativa y dialógica a través de discursos acontecidos en el aula (Cfr. *Plan*, 2014: 11).

El PEDP admite que dicho proceso debe permitir al estudiante desarrollar y promover la “competencia comunicativa, basada en el reconocimiento de las formas utilizadas u ofrecidas en los documentos, orales o escritos, para promover su comprensión de contextos concretos” (Plan, 2014: 13). Esto se busca realizar conjugando las perspectivas constructivistas de significación, pues se intenta “reconocer su significación [de la lengua meta] mediante la articulación de todos los elementos que lo integran; sin que esto signifique que el estudio científico y formal de la lengua no forme parte de las mismas actividades” (Plan, 2014: 13). Gracias a esto, se espera que el estudiante maneje la lengua meta manipulando diversos discursos tanto dentro como fuera del aula sin restringir su uso a reconocimientos gramaticales, o composición de oraciones y frases sin contexto, sino que la emplee en diversos actos comunicativos de forma estratégica las habilidades lingüísticas (expresión oral, escrita, comprensión auditiva y de lectura) y las dimensiones de la lengua (pragmática, lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, metacognitiva, metalingüística).

2.5.5. Propuesta y malla curricular

A partir de lo propuesto, el PEDP presenta una propuesta que integra el trabajo colegiado de los profesores de portugués a través de cursos integrados en forma secuencial, mismos que buscan atender

tanto el desarrollo del alumno, 47 tareas ya definidas y las competencias que dicho Plan busca desarrollar. Se advierte que el plan de estudios propuesto por el Departamento de portugués, mantiene la estructura previa de impartirse durante seis niveles o cursos centrales –cada uno con duración de setenta horas, en la modalidad presencial– a cursarse durante un semestre. A la par, cada curso central podrá ser coadyuvado por talleres o cursos optativos. La tabla 7 muestra gráficamente dicho plan, así como la articulación del mismo respecto a determinados talleres y certificaciones u otras actividades de aprendizaje autónomo.

Como se muestra, los alumnos desde los primeros niveles se encuentran capacitados para asistir a talleres que fortalezcan sus habilidades y mejoren su aprendizaje. En los cursos primarios están facultados para “asistir a talleres de fonética o de lectura que coadyuven en la consolidación de sus habilidades básicas durante los primeros niveles.” (*Plan*, 2014: 16) A partir de niveles avanzados tienen la opción tanto de cursar talleres de escritura o gramática, como de “iniciar un curso encaminado a la certificación básica ofrecida por el Instituto Camões. Al concluir cada uno de estos cursos, el alumno puede inscribirse para participar en las pruebas de certificación en el mismo centro”. (*Plan*, 2014: 16). A la par de ello, pueden asistir a las diferentes instancias del CELE, como la Mediateca o la biblioteca para hacer uso de los materiales que permitan su aprendizaje autónomo.

Tabla 7. Malla curricular de PLE

CURSOS CENTRALES							
Perfil de ingreso	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6	Perfil básico de egreso
CURSOS OPTATIVOS GENERALES							
	Curso de comprensión de lectura						
	Taller de fonética						
		Talleres (escritura, gramática, etc.)					
				Curso de certificación			
					Talleres de literatura (Port., Bras., África)		
					Taller de redacción de textos académicos		
CERTIFICACIÓN							
	DEPLE	DIPLE		DAPLE	DUPLE		
EQUIVALENCIAS							
	A1	A2	B1	B2	C1		
				Intercambio potencial			
MEDIATECA							
	Aprendizaje autónomo						

Fuente: Plan de Estudios Departamento de Portugués (2014:16)

Dicho plan de estudios integra los diferentes niveles en cuatro bloques que implica el logro de una cantidad definidas de tareas, así como la exigencia de un determinado perfil para los estudiantes. El primer bloque es considerado básico y posee 8 tareas orientadas a introducir a los alumnos a las cuestiones lusófonas, a la par de introducirle a la valoración de aspectos culturales, propios de la lengua meta, más allá de los países tradicionales (Brasil y Portugal): Angola, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe, Macao y Timor Oriental. De igual manera se intenta enseñar las oposiciones consonánticas más marcadas entre la lengua materna del alumno y el portugués a partir de los contextos sociales del alumno. Los niveles 2 y 3 además de poseer 18 tareas, buscan desarrollar la lengua portuguesa en contextos académicos; la conclusión de estos niveles implica el cierre del proceso de adquisición lingüística básica. En correspondencia, los niveles 4 y 5 (con un total de 8 tareas) buscan reforzar el proceso aprendizaje de la lengua meta, mientras intentan consolidar competencias comunicativas más libres, además de admitir a este proceso de aprendizaje como un proceso cultural. El sexto y último nivel posee cinco tareas, cuyo interés es consolidar las habilidades de la lengua portuguesa en ámbitos académicos, además de contextos sociales más complejos. Todo esto implica asumir los retos del aprendizaje autónomo efectuado por el alumno, así como promover estrategias para incorporar el PLE como una lengua segunda. Por lo mismo, las secuencias propuestas buscan que el portugués tenga un uso formal y universitario hasta uno más familiar, “sin perder de vista que el foco del mismo es el comunicarse en situaciones reales, reconociendo hechos y diferencias entre cada uno de los contextos a los

cuales el alumno se enfrenta en su quehacer cotidiano” (*Plan*, 2014: 17).

El perfil de egreso es de enorme importancia para la enseñanza de esta lengua. Dicho plan “propone un egresado usuario que se desarrolle académica y laboralmente, en contextos plurilingües y multiculturales, con una sensibilidad y conciencia que le permitan responder, de una mejor manera, a las necesidades de la sociedad mexicana [...] capaz de expresarse e interactuar en situaciones cotidianas, oralmente y por escrito, con fluidez, además de comprender bien la lengua hablada y escrita conforme a su ámbito e intereses académicos y laborales.” (*Plan*, 2014: 17) De acuerdo con lo mencionado al inicio del presente capítulo, el PEDP admite y busca coadyuvar a formar en la condición diversa e internacionalizada que deben enfrentar los estudiantes universitarios, en específico de la UNAM, en tanto busca formar sujetos que puedan “desenvolverse en contextos de comunicación, de contacto, viaje, intercambio, situación laboral o académica, de negocios, entre otros contextos, los cuales estarán definidos a partir de las preferencias de aprendizaje del mismo alumno, como también de las necesidades de su desarrollo profesional” (*Plan*, 2014: 17-18). Como se aprecia, el perfil de egreso corresponde a los retos que poseen las universidades en los actuales contextos globales.

Sin embargo, debe advertirse que la mayoría de los cambios señalados atienden claramente las necesidades del alumnado; por lo cual, queda pendiente saber la manera en que tales cambios han afectado a otros actores fundamentales. Tal es el caso del profesorado; ya sea por las condiciones de evaluación y planeación que los docentes deben realizar o por la manera en que tales cambios trastocan sus prácticas cotidianas o de aula, pero todo ello pone en juego aspectos fundamentales de su condición profesional, sus concepciones y su identidad. Por ello, si bien, la propuesta de trabajo para el CELE ha admitido la necesidad de establecer cursos semestrales de formación continua para los profesores, ¿cómo podrá hacerlo? Para atenderlo de manera integral será necesario responder a diversos cuestionamientos. ¿Cómo han asumido dichos cambios los profesores? ¿Qué dinámicas poseen para identificar las necesidades e identidades de los profesores y promover mejoras situadas para ayudar al tránsito que implican estos cambios? ¿En qué forma acontecen dichos cambios para los profesores del Departamento descrito? ¿Cómo ha logrado este Departamento asumir tales exigencias y posibilidades? Para conocer estos efectos y situaciones emplearemos el marco teórico que he descrito en el primer apartado y el cual iré detallando su aplicación en las siguientes páginas.

A continuación, se exponen los elementos que definen el diseño de este estudio. En primer lugar, se presenta el enfoque-marco de esta investigación con la finalidad de explicitar con mayor detalle la perspectiva de acercamiento al contexto de investigación; en segundo lugar, se da cuenta de las características del grupo de docentes participantes y los criterios utilizados para su inclusión. En el siguiente apartado se describe el diseño metodológico, así como los instrumentos y procedimientos que se utilizaron para la recolección de datos y la construcción de categorías de análisis elaboradas a partir de los datos. Finalmente se describe el proceso para realizar el análisis de resultados de este trabajo.

Capítulo III

Método

*El mejor método es leer lo antiguo y lo nuevo
uno al lado del otro, compararlos
y así desarrollar poco a poco un criterio propio.*

[Virginie Woolf]

En este capítulo se desarrolla el método, procedimiento de instrumentación y análisis llevado a cabo para realizar la investigación de campo. Asimismo, se presentan las bases teóricas del proceder investigativo, las técnicas, instrumentos y estrategias empleadas para lograr los objetivos planteados.

3.1. Planteamiento del problema

Esta investigación intenta promover la acción reflexiva de los docentes que busque un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre el pensamiento y la acción. De tal forma que se tiene como finalidad *indagar el uso de los IC en profesores de LE para considerarlos como una alternativa para la formación del profesorado.* A partir del análisis metodológico de los Incidentes Críticos (IC), se pretende *identificar elementos relevantes en la identidad docente, así como las formas de actuación y respuesta de los profesores ante las principales*

contingencias e IC que se le presentan día a día en sus prácticas educativas. Cabe mencionar que el contexto del estudio se ubica en el proceso de un cambio curricular reciente ocurrido en la entidad académica de los participantes.

Las preguntas que orientan este trabajo de investigación son:

- ¿Qué identidad es posible reconocer en los profesores de PLE?
- ¿Cuáles experiencias positivas, negativas, conflictos y dificultades enfrentan los profesores de PLE en su práctica docente y durante un proceso de cambio curricular?
- ¿Cuáles son las representaciones que tienen los profesores de PLE asociadas a la enseñanza y aprendizaje de la lengua?
- ¿Qué IC relevantes reportan los profesores de PLE del CELE?
- ¿Qué cualidades reflexivas desarrollan y fortalecen los profesores de PLE al utilizar los IC para analizar sus prácticas?
- ¿Cómo pueden los docentes de PLE aprovechar de manera estratégica los IC en su formación profesional?

3.2. Objetivo general

La investigación actual tiene como finalidad indagar cuáles son los IC que han enfrentado los profesores del PLE adscritos al CELE-UNAM durante sus prácticas docentes y en el transcurso del cambio curricular reciente que han experimentado. En consecuencia, la investigación pretende sentar las bases para el desarrollo de modelos de formación

docente reflexivos y críticos. Para lograrlo, este estudio se focaliza en el logro de los siguientes objetivos específicos.

3.3 Objetivos específicos

1. Identificar los Incidentes Críticos (IC) y la forma en que son afrontados por los profesores de PLE en el contexto de un proceso de cambio curricular.
2. Explorar las representaciones de los profesores de PLE del CELE sobre sus roles, identidad, procesos formación, práctica docente, así como la enseñanza y aprendizaje de una lengua a partir de entrevistas
3. Documentar a través de los Relatos Digital Personalizado (RDP) y las Pautas de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC), los IC más significativos que reportan los profesores de PLE.
4. Identificar los componentes de la identidad docente que se reconocen en las actividades formación e instrumentos de registro en relación con sus concepciones sobre metodologías, roles y sentimientos asociados a su experiencia y formación como profesores de PLE.

Los objetivos planteados responden a una investigación en la que se ha considerado una muestra intencional, no aleatoria por conveniencia que permita la consecución de los propósitos y resultados a los que se aspira.

3.4. Diseño metodológico

A continuación, se exponen los elementos que definen el diseño de este estudio. En primer lugar, se presenta el enfoque-marco de esta investigación con la finalidad de explicitar con mayor detalle la perspectiva de acercamiento al contexto de investigación; en segundo lugar, se da cuenta de las características del grupo de docentes participantes y los criterios utilizados para su inclusión. En el siguiente apartado se describe el diseño metodológico, así como los instrumentos y procedimientos que se utilizaron para la recolección de datos, así como para la construcción de categorías de análisis elaboradas a partir de los mismos. Finalmente, se describe el proceso para realizar el análisis de resultados de este trabajo.

La investigación en relación a los fenómenos educativos, adopta formas múltiples y complejas; para acercarnos a sus escenarios y sus interacciones es necesario realizar una planificación que permita, entre otros aspectos, identificar de manera clara el enfoque y los instrumentos mediante los cuales se logró realizar dicho acercamiento y comprensión, así como una profundización en el punto de interés para cumplir los propósitos de la misma.

3.4.1. Tipo de estudio

El presente trabajo de tesis corresponde a una investigación cualitativa, a partir de un estudio de casos (Cfr. Stake, 1999), desde el paradigma descriptivo-interpretativo. Hemos optado por una investigación de corte cualitativo, ya que brinda la posibilidad de percibir y abordar cómo se constituye la realidad y nos facilita herramientas para comprenderla. De acuerdo con Goetz & LeCompte (1988), una de las características de esta investigación es que trata de entender los fenómenos sociales, busca comprenderlos desde diversos métodos interpretativos y asigna un papel central a los sujetos para comprenderlos desde su propia perspectiva. Es decir, trata de comprender aspectos no perceptibles, pues va más allá de la explicación de las causas por lo que busca una interpretación y comprensión de los hechos. Sin embargo, considera a su vez la perspectiva de los sujetos y el contexto en que se encuentran. Asimismo, permite al investigador reconocerse como sujeto durante la investigación y aceptar que dicho trabajo de indagación se encuentra determinado por su propia historia y la carga de subjetividad que le conforma (Cfr. Espinosa, 2006). Para mayor detalle de las características del enfoque por el cual se ha optado se puede observar la Tabla 8.

Tabla 8. Características del enfoque cualitativo

Dimensión	Descripción
Visión	Holística y concreta. Busca interpretaciones de los significados y experiencias de la realidad a partir de los participantes/ actores.
Marco inicial	Proceso inductivo/ abierto.
Objetivo	Registra y reconstruye significados
Lenguaje	Integra estilos discursivos diferentes que van desde narraciones y descripciones lo que permite rescatar lo conceptual, metafórico e interpretativo.
Recolección de datos	Prolongada, meticulosa, sistemática, flexible y desestructurada. Generalmente se realiza a través de la observación natural y entrevistas con distintos formatos.

Fuente: Adaptación Cfr. Ruiz, 2012: 23

En este sentido, la investigación cualitativa representa una pluralidad de saberes y prácticas relacionadas con principios básicos del diseño de la investigación; por ejemplo, se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo para llevar a cabo sus procesos, además de irse ajustando a las necesidades de la realidad estudiada. Es decir, se muestra abierta y cambiante debido a que, pese a contar con un diseño inicial, puede irse modificando de acuerdo a las situaciones emergentes durante el trabajo de campo y solo al final se tiene un diseño completo. A diferencia de los enfoques cuantitativos, este tipo de investigación no se desarrolla de forma lineal ni inamovible, sino que se enriquece

durante todo el estudio. Esto trastoca la realización de cada una de las fases, mismas que pueden modificar tanto a las previas como las subsecuentes en un proceso de interrelación circular que se vuelve flexible. En tanto el investigador que emplea este enfoque trabaja bajo cierta incertidumbre, debe estar dispuesto al cambio continuo, así como abierto para reflexionar de manera permanente sobre los objetivos, la metodología e instrumentos. De igual forma, requiere identificar y atender su propio rol para la toma de decisiones estratégicas que le permitan rediseñar o reorientar la investigación.

3.4.2. Estudio de casos

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Dicho método resulta idóneo para comprender los fenómenos de la realidad social y educativa; a su vez, permite una correlación entre los contenidos y los personajes, situaciones, etc., de los fenómenos que analiza. La particularidad más destacable de este método, según Muñoz & Muñoz (2001), es el estudio profundo de una situación con cierta intensidad; el caso es entendido como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado dentro del contexto global donde se produce.

De acuerdo con Stake (1999), los estudios de casos pueden clasificarse en tres modalidades, a partir de su objetivo fundamental:

- *Estudio intrínseco de casos*: Aquel que ilustra algún problema particular. Este permite una mayor comprensión del caso en sí mismo. Su objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teorías, sino que tiene un interés intrínseco. Por lo tanto, no persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos.
- *Estudio instrumental de casos*: Pretende analizar algunas cuestiones para obtener mayor claridad sobre el tema o refinar una teoría. El caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios y comprender aquello que nos interesa.
- *Estudio múltiple o colectivo de casos*: Centra su estudio intensivo en varios casos conjuntamente con el objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los casos se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico al ser la recogida de datos más extensiva. Por lo tanto, los casos pueden ser redundantes, variados, similares o distintos.

Para el desarrollo de este trabajo, se ha decidido seguir como estrategia metodológica el estudio de casos propuesto por este autor; este es definido como el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular para comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1999). En este contexto, el presente trabajo consiste en un *estudio de casos instrumental y múltiple* que se ha planificado atendiendo las diferentes etapas que lo sistematizan (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa). Esta modalidad es básicamente descriptiva y consiste en el estudio de distintos casos de

participantes de la misma comunidad educativa (en este caso, CELE-UNAM y del Departamento de portugués) para lograr una mayor comprensión de la diversidad de las situaciones que comparten los profesores que enseñan una segunda lengua en su práctica educativa. Se pretende proporcionar información sobre el tipo de incidentes que viven los docentes de segundas lenguas cuando se ven inmersos en el proceso de un cambio curricular que trastoca sensiblemente el modelo educativo que hasta entonces se ha trabajado en el centro, así como sus roles, posiciones, conocimientos, estrategias, emociones, representaciones, etc. Es decir, su identidad como profesores.

3.4.3. Caracterización de los participantes

Para cumplir con estos objetivos y los estándares de las muestras intencionadas en investigación cualitativa, hemos tomando como base los criterios de *representatividad, idoneidad y accesibilidad* propuestos por León & Montero (2003). Así, de un total de catorce profesores de nivel superior en activo del Departamento de Portugués del CELE-UNAM, se consideró trabajar intensivamente con cinco docentes, quienes aceptaron voluntariamente participar en el estudio.

Como puede verse en la Tabla 9, en la distribución por género, tres de los profesores son hombres y dos de ellas mujeres. Por otro lado, cuatro de los cinco participantes colaboraron en la creación de la actual propuesta curricular para la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PEDP) del CELE-UNAM. Otro aspecto que resaltar,

es la diversidad en la formación de origen que tienen los profesores del Departamento; sin embargo, comparten como marco de referencia formativa el *Curso de Formación de Profesores*. En específico, dos de los docentes han realizado la maestría en Lingüística Aplicada, mientras otros dos efectuaron estancias formativas de perfeccionamiento en lengua portuguesa en la Universidad de Lisboa. En cuanto a su experiencia como docentes, observamos que oscila entre los 6 y 30 años, con un promedio de 18.2 años. La mayoría de los docentes tienen nombramiento como profesores de asignatura, mientras que dos profesores de tiempo completo.

Tabla 9. Características de los docentes que participaron en la investigación

Género	Formación de origen	Grado académico	Experiencia en docencia	Tipo de nombramiento	Entidad de adscripción	Formación compartida
Masculino	Literatura Dramática y Teatro	Maestría en Lingüística aplicada	30 años	Prof. Asociado C TC Definitivo	CELE	Curso de Formación de profesores CELE/ UNAM
Femenino	Estudios Latinoamericanos	Licenciatura	27 años	Técnico Académico Prof. Asignatura A Definitivo	FCPYS Y CELE	
Masculino	Estudios Latinoamericanos	Licenciatura	6 años	Prof. Asignatura A	CELE	
Femenino	Letras Hispánicas	Maestría en Lingüística aplicada	15 años	Prof. Asociado A TC	CELE	
Masculino	Medicina Veterinaria y Zootecnia	Licenciatura	13 años	Prof. Asignatura A Interino	CELE	

Fuente: Elaboración propia

3.4.4. Estrategia metodológica e instrumentos

Como ya se dijo, con la finalidad de dar respuestas a la investigación se recurrió al estudio de casos múltiples en el contexto del CELE, específicamente en el Departamento de Portugués. En este estudio se analizaron los diferentes aspectos de la temática propuesta determinando como unidad de análisis “incidente crítico”. Desde una mirada trifásica realizada a través de un proceso recursivo y en espiral, se puso énfasis en la preparación, las actividades formativas, así como la recogida del material empírico y análisis de los datos.

Debido al intercambio y construcción compartida entre los participantes y la investigadora, ha sido necesario trabajar desde una perspectiva flexible, comprensiva y empática para adaptarse a las diferentes contingencias y condicionantes que surgieron durante cada etapa de la investigación, pero siempre desde una mirada no intervencionista, en el sentido de abstenernos de proporcionar una retroalimentación inmediata o evaluativa de lo que reportaban los participantes. Sin embargo, cuando ya se conocía el contexto, se estableció una relación más horizontal, simétrica y cotidiana con los participantes asumiendo así un papel de par colaborador o asesor adaptado a la realidad y a los objetivos propios del estudio (Carretero & Pérez, 2005).

Para abordar el estudio se usaron diferentes estrategias e instrumentos que se exponen a detalle en la tabla 10, donde se señala la ruta crítica realizada en la presente investigación.

Tabla 10. Diseño metodológico e instrumentos

Objetivo	Unidad de Análisis	Subunidades	Actividades de Formación	Instrumento de Registro	Instrumento y Técnica de análisis
Objetivo 1: Identificar los Incidentes Críticos (IC) y la forma en que son afrontados por los profesores de PLE en el contexto de un proceso de cambio curricular.	IC	Concepciones Estrategias Sentimientos Emociones	Materiales de lectura Revisión de Sitio Web Asesoría y acompañamiento pedagógico personalizado	Entrevista semiestructurada PANIC	Análisis artesanal e interactivo a partir de las categorías en indicadores establecidos
Objetivo 2: Explorar las representaciones de los profesores de PLE del CELE sobre sus roles, identidad, procesos formación, práctica docente, así como la enseñanza y aprendizaje de una lengua a partir de entrevistas.	IC	Práctica docente Trayectoria profesional Identidad profesional y/o docente Motivación		Entrevista Semiestructurada	Análisis artesanal a partir de las categorías en indicadores establecidos
Objetivo 3: Documentar a través de los Relatos Digital Personalizado (RDP) y las Pautas de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC), los IC más	IC	Identidad profesional y/o docente Experiencia docente Autoconcepto		PANIC RDP	Análisis artesanal a partir de las categorías en indicadores establecidos

Objetivo	Unidad de Análisis	Subunidades	Actividades de Formación	Instrumento de Registro	Instrumento y Técnica de análisis
significativos que reportan los profesores de PLE.					
Objetivo 4: Identificar los componentes de la identidad docente que se reconocen en las actividades formación e instrumentos de registro en relación con sus concepciones sobre metodologías, roles y sentimientos asociados a su experiencia y formación como profesores de PLE.	IC	Roles Sentimientos Identidad profesional y/o docente		RDP Entrevista Semiestructurada	Análisis artesanal a partir de las categorías en indicadores establecidos ⁶

Fuente: Elaboración propia

⁶ De acuerdo con Pérez Serrano (1994), el proceso de análisis cualitativo de carácter artesanal e interactivo es considerado un ciclo y no un estado final de esta etapa pues exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso de tal manera que se realice una búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones, así como la obtención de datos únicos de carácter ideográfico. De esta forma, los datos obtenidos requieren convertirse en categorías que permitan realizar comparaciones y posibles contrastes que el investigador buscará descifrar.

Como puede verse en la tabla anterior, las estrategias metodológicas e instrumentos empleados para identificar y analizar los IC más recurrentes que reportaron los profesores de PLE, fueron variadas: las entrevistas semiestructuradas, la revisión de materiales de lectura, reuniones de discusión y asesoría pedagógica para el uso de la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC de Monereo, 2011) y la elaboración de los Relatos Digitales Personales (RDP). (Ver anexos 2, 3 y 4)

De esta manera, se recuperó el enfoque interpretativo, que consiste en una constante búsqueda y confrontación abarcadora de todo el proceso: desde los primeros momentos que se integra a la realidad a analizar, hasta las interpretaciones elaboradas durante el proceso.

Profundizando en este punto, se describe cada uno de los instrumentos utilizados y su función en el marco de este estudio.

3.4.4.1 Procedimiento para la recolección de material empírico y análisis de los datos

Para el desarrollo de esta investigación, se realizó el siguiente procedimiento: creación del diseño, la selección de estrategias e instrumentos empleados en la recolección, aplicación empírica de estrategias y análisis de datos. Con la finalidad de explorar, ampliar y

profundizar en la realidad estudiada se recopiló el material empírico en tres etapas:

1. Etapa de reflexión y preparación del proyecto.
2. Etapa de entrada y realización del trabajo de campo.
3. Etapa de salida, análisis final y escritura.

3.4.4.1.1 Etapa 1. Recolección de datos

A través de un análisis bibliohemerográfico se revisaron las posiciones, tendencias y perspectivas teóricas sobre el tema de la investigación. De esta manera se construyó el marco teórico.

En este contexto también fue necesario realizar una revisión de documentos institucionales, oficiales, sitios web, entre otros con la finalidad de obtener información referente y a detalle de aspectos particulares del contexto en el que se desarrolla el trabajo de investigación, así como los actores determinados. Semejante esfuerzo permitió describir la situación en tiempo y lugar.

3.4.4.1.2 Etapa 2. Criterios de selección, entrada y realización del trabajo de campo

El trabajo de campo para este proceso de investigación consistió en una secuencia de acciones y procesos cuyo fin fue generar y registrar información para crear un cuerpo de datos empíricos a través de distintas estrategias metodológicas e instrumentos.

En esta etapa se definieron los criterios de selección del estudio y los participantes dada la conveniencia, accesibilidad, proximidad y disposición de los sujetos para la investigación. A partir de esta consideración, el trabajo de campo se realizó en un contexto universitario, específicamente con cinco de catorce profesores en activo del Departamento de Portugués del CELE-UNAM.

Desde el punto de vista empírico, fue a través de la obtención de datos narrativos-biográficos, a partir de las entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas en audio y la PANIC escrita que se indagó en las experiencias, interpretaciones y significados que cada participante asociaba a los IC, la identidad docente, la trayectoria profesional y/o docente y su práctica. En este sentido la narración realizada a partir de la PANIC y el RDP fue fundamental ya que desde la propia voz de los participantes se dio valor a la experiencia profesional como lo señalan Monereo (2009), Woods & Jeffrey (2002).

Una vez recopilados los datos tanto de las entrevistas como de las PANIC y los RDP se detectaron los enunciados relevantes para ser categorizados de acuerdo a la literatura y el consenso de juicio de expertos.

3.4.4.1.3. Etapa 3. Análisis de datos

A través de la sistematización y el análisis de la información se logró dar voz a los docentes para comprender de una manera compleja el significado que le otorgan a la enseñanza de una lengua extranjera, a su práctica docente y los incidentes críticos que reportaron. De esta manera se detectaron las relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre sus concepciones y sus prácticas reportadas, con la finalidad de construir significados. A continuación, se desglosan las tareas específicas involucradas en cada uno de los niveles de análisis.

3.4.4.2 Definición de la unidad de análisis

A partir de los datos recabados se construyó una organización que permitiera realizar inferencias específicas sobre segmentos de la narración de los participantes (registrados mediante los instrumentos mencionados anteriormente). De esta forma se definió como unidad de análisis -entendida como unidad pragmática que expresa el contenido

en una proposición, deseo o creencia-, a los IC reportados por los profesores mediante los enunciados recuperados en las entrevistas, PANIC y RDP. Reiterando, el IC es entendido como: aquellos sucesos destacados acotados en el tiempo y espacio, que se produce de manera imprevista y que se considera crítico al superar un determinado umbral emocional que puede poner en crisis o desestabilizar la propia identidad docente. Asimismo, para establecer las subunidades de análisis se realizó un consenso de juicio de expertos para su validación. En la Tabla 11 se integran las subunidades de análisis generadas.

Tabla 11. Subunidades de análisis generadas

Práctica docente	Práctica social, objetiva e intencional propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio del docente en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitan la función del maestro.
Identidad profesional y/o docente	Conjunto de representaciones profesionales y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Construcción individual y colectiva referida a la historia en este caso del docente de lenguas y/ o de su profesión inicial y sus características sociales.
Trayectoria profesional	Proceso de construcción histórica donde los sujetos se apropian de saberes y prácticas determinadas que explican y dan significado a su propia vida en una época y estrato determinado.
Experiencia docente	Habilidades y conocimientos más significativos derivados del tiempo que tiene realizando actividades relacionadas con la docencia.
Estrategias	Conjunto de acciones coordinadas que se realizan para obtener un objetivo.
Sentimientos	Construcciones psicológicas y mentales que son el resultado de las emociones a través de los cuales tomamos conciencia de nuestro estado de ánimo.
Concepciones	Conjunto de posiciones que tiene un profesor sobre su práctica en tópicos relacionados con la docencia, la enseñanza y el aprendizaje.
Roles	Los papeles y funciones desempeñadas por el profesor en un contexto educativo.
Autoconcepto	Concepto que a lo largo de la vida cada persona va formando sobre sí misma a partir de la creencia sobre sus cualidades personales. Es decir; lo que la persona sabe de sí misma y lo que cree que sabe.
Emoción	Reacciones psicofisiológicas, alteraciones de ánimo intensas y pasajeras que aparecen ante una situación inesperada acompañadas de un estado afectivo agradable o penoso.

Fuente: Elaboración propia

3.5 Elaboración y sustento de los instrumentos de investigación

En los siguientes subapartados se describe la manera en la que fueron elaborados los instrumentos utilizados para la recolección de datos, así como las técnicas empleadas para su validación.

3.5.1. Entrevistas semiestructuradas

En el marco del paradigma cualitativo de la investigación educativa, las entrevistas semiestructuradas constituyen una valiosa posibilidad como instrumentos de recolección de datos. Gracias a ellas, el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos a estudiar, sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades.

Las entrevistas constituyen un medio adecuado para recoger datos empíricos vinculados a los focos de interés de la investigación, con la finalidad de reconstruir la realidad, tal como es observada por los sujetos del estudio. Bajo este postulado, se realizaron entrevistas semiestructuradas iniciales con base en la literatura. Estas entrevistas fueron grabadas en audio para su registro y revisión, para, captar el contenido de las experiencias y significados, así como los aspectos relevantes, características de los participantes y el escenario a estudiar.

Las entrevistas se realizaron en un ámbito coloquial con la finalidad de facilitar la comunicación; además, contemplaron información respecto a las creencias, perspectivas, sentimientos, acontecimientos, experiencias, o situaciones vividas por los participantes a partir de tres dimensiones: incidente crítico, identidad y práctica docente. Mediante un juicio de dos expertos y un pilotaje con tres personas se planteó y validó una guía de tópicos constituida por diecinueve preguntas divididas en tres apartados. El primer apartado contenía preguntas introductorias, el segundo preguntas base y finalmente, preguntas de cierre.

De esta forma, se pudo obtener información relevante sobre los problemas y situaciones enfrentados cotidianamente por los profesores universitarios de PLE en sus prácticas docentes. En correspondencia, las entrevistas permitieron analizar y confrontar la información; conocer su trayectoria como docentes, obtener diversos puntos de vista, opiniones, concepciones, sentimientos, creencias, motivaciones, percepciones y experiencias de los participantes, ofreciendo a su vez la posibilidad a cada participante de justificar sus afirmaciones.

3.5.2. Actividades de formación, revisión de materiales de lectura, reuniones de discusión y asesoría pedagógica

Se realizó un primer acercamiento teórico a la temática de los IC con los docentes voluntarios de PLE. Esto con la finalidad de brindarles fundamentos y claves de andamiaje a través de lecturas, así como reuniones que permitieron profundizar los aspectos nodales del texto.

El texto revisado fue:

Monereo, C. & Monte, M. (2011). Incidentes críticos: una mirada al otro que soy yo. En Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito Incidentes críticos en Secundaria* (Cap.1, pp.19-34). Barcelona: Graó.

Posteriormente se realizaron reuniones de discusión con cada profesor para comentar el documento, asesorarlo y acompañarlo en el proceso de identificación respecto al IC que sería narrado.

De igual manera, se indicó a los profesores el link del sitio “Contar historias Relatos Digitales Personales” alojado en la plataforma <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>. En este sitio se puede encontrar materiales bibliográficos y enlaces web relacionados con la temática de los Relatos Digitales Personales (RDP); por lo cual se ofreció como un lugar sugerido para apropiarse de herramientas o ideas. Dicho sitio también cuenta con una serie de ejemplos para explorar y finalmente brinda una guía de orientaciones para abordar las ocho fases de construcción que se requieren para realizar un RDP.

3.5.3. Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC)

Una vez que cada profesor identificó y ubicó el tipo el IC que decidió narrar, se llevó a cabo un acompañamiento para que ellos mismos analizaran y reflexionaran dicho incidente con ayuda de la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) (Monereo, 2011).

La PANIC es una pauta para realizar un análisis detallado de los tipos de Incidentes Críticos (IC) reportados por cada profesor, así como la intervención y estrategias que utilizó para poder afrontarlos. Este instrumento fue elaborado por Monereo y ha sido usado en diferentes contextos que buscan realizar un examen pormenorizado de las condiciones y variables propiciadas por el IC. Esta pauta está constituida por cuatro fases diferenciadas (antecedentes, descripción del IC, actores que intervinieron en el IC e intervención y seguimiento). Tiene como propósito la comunicación y consenso para buscar soluciones y alternativas que permitan aprender de los conflictos y, de esta manera, transformar el contexto de enseñanza –los docentes y sus circunstancias – para prevenir situaciones parecidas.

3.5.4. La narrativa y los Relatos Digitales Personales (RDP)

*Sing your life
Walk right up to the microphone
And name
All the things you love
All the things that you loathe
Oh, sing your life
Oh, sing your life
La, la-la, la-la,
sing your life
Others sang your life
But now is a chance to shine
And have the pleasure of
Saying what you mean
Have the pleasure of
Meaning what you sing*

[Morrissey]

Para reportar sus IC, los participantes se valieron de Relatos Digitales Personales; dichos relatos son narrativas de aquello que es desglosado en la PANIC y permiten integrarlo en una sola trama. Ahora bien, la narrativa ha sido uno de los temas emergentes en el ámbito psicológico y pedagógico que ha despertado el interés de distintos teóricos. Uno de ellos es el psicólogo cognitivo Bruner (2004) quien propone la existencia de dos modalidades del pensamiento (analítico e intuitivo) que permiten comprender cómo la experiencia humana influye en nuestra forma de percibir el mundo que vivimos. El pensamiento analítico es desarrollado de forma colegible, deductivo, autoconciente y

puede ser reportado mediante un orden riguroso a un espectador, tal como lo que sucede en las matemáticas, la lógica o la experimentación científica tradicional; en cambio, el pensamiento intuitivo procede de forma holista, omitiendo pasos necesarios para llegar a un fin u otra observación, sin embargo, esto no es una limitante para dicho pensamiento, pues permite esbozar soluciones de forma inmediata, plantea divergencias o, incluso, se atreve a inventar horizontes. Para Bruner, la narrativa se desprende del pensamiento intuitivo que es el más antiguo en la historia de la humanidad y surge del interés por las particularidades pues se ocupa de las intenciones y acciones humanas, así como de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Este tipo de narrativa se asemeja a lo que postula la historia oral, misma que recoge las narrativas de los protagonistas de determinados sucesos evocados mediante la memoria y cuyo resultado es una interpretación de la realidad (Cfr. Aguirre, 1998). Derivado de lo anterior, la narración del IC elegido y presentado por cada participante surgió de lo que fue particular, sorprendente, inesperado, anómalo, irregular o anormal para cada uno de ellos, aquellas cosas que no deberían pasar pero que pasan, eventos que se apartaron de lo establecido pero que tienen la finalidad de construir significados.

La modalidad de pensamiento narrativo propuesta por Bruner, consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros. Al narrar estas historias se construyen significados, que aunados con nuestras experiencias adquieren sentido. Es por ello que el pensamiento narrativo nos ayuda a dar sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos implicados cuando con éstos componemos

relatos en los que comunicamos quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué elegimos cierto curso o acción.

Para analizar esto partiremos de los postulados de la *Triple mimesis* que propone Paul Ricoeur (Cfr. 2004: 113-163). Mimesis es una palabra griega que significa imitación, misma que ha sido usada en la filosofía para referir y denotar la condición de las obras artísticas frente a la realidad que buscan representar; como ejemplo, para el análisis tradicional del arte un pastizal en la naturaleza tiene más importancia que una pintura del mismo. Vista así, la obra tiene menos valor e importancia que la realidad a la que aparentemente imita.

Sin embargo, esto es puesto en duda por la tradición filosófica hermenéutica⁷. La mimesis es concebida como aquello que expresa la naturaleza de la obra, pero no debe tomarse como peyorativo; Ricoeur considera que es reduccionista creer que las obras son sólo imitaciones deficientes del mundo e insiste que toda obra revela más. Semejante idea será presentada bajo la noción de *la triple mimesis*. Ésta es un proceso que, en su primer momento, asume la manera en que el autor integra nociones y concepciones con que representa un mundo; a ello se le conoce como pre-figuración. En un segundo momento, el autor realiza dicha obra (publica el texto, graba algunos sonidos, pinta en un lienzo, etc.) y así configura un mundo en la obra; como el mundo de

⁷ La tradición hermenéutica es un horizonte filosófico (heredero de la filosofía de Nietzsche, Hegel, Humboldt, Husserl, Heidegger, entre otros) que afirma que la condición misma de la realidad es afín a la del lenguaje con sus variados significados, por lo cual es susceptible a ser interpretada; en ella, encontramos a filósofos como H. G. Gadamer, G. Vattimo, Paul Ricoeur o los mexicanos Mauricio Beuchot, Greta Rivara y María Antonia González.

dioses que presenta la Ilíada, las distopías de Orwell o Huxley, un mundo de amores rotos y caballeros heroicos que cantan los trovadores y juglares medievales o de relojes derretidos que muestra Dalí. Sin embargo, queda un asunto fundamental: su recepción. Toda obra es recibida por un espectador que asume la forma en que muestra su mundo y, así, refigura lo que la obra indica; es decir, hace interpretaciones de la obra y emplea algunas de ellas para su experiencia. Este aspecto es fundamental para la obra; en su recepción, la obra sugiere interpretaciones al lector o espectador, pues deja guiar su experiencia por lo apreciado. Estas tres formas de representación mimética son lo que Ricoeur tiene concebido como la triple mimesis de la obra, misma que se cumple cabalmente en las obras narrativas. La triple mimesis es el proceso que parte de la formación del mundo por parte de la conciencia de un autor, continúa en la manera cómo es narrada en la obra por sí misma y se logra sólo en la recepción e interpretación que acontece en la recepción de la obra.

En correspondencia, podemos observar que existen tres momentos de mimesis para la construcción de la trama de estos relatos (tiempo, espacio, tiempo), donde “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur 2004:39). Es decir; primero ocurre el acontecimiento (preconfiguración), luego la escritura (configuración) y finalmente la lectura (reconfiguración).

Por lo anterior se puede decir que los relatos personales son una

auto-representación narrada en un lenguaje multimodal que integra y hace referencia a las experiencias, sentimientos, emociones y vivencias de cada sujeto o autor. Al realizar esta producción de forma escrita, el autor se reconoce a sí mismo y en ese sentido el yo o *self* representa la toma de conciencia de lo que el sujeto es o cree ser en un momento determinado, ya que piensa sobre sí mismo y sus experiencias. Es así que la construcción de estos relatos, ayuda a pensarse y comprenderse como un proceso discursivo, (“un yo estoy”) y no como un proceso esencial (“un yo soy”), tal y como lo menciona Paul Ricoeur cuando dice “La vida solamente se comprende a través de las historias que narramos de ella” (Ricoeur, 2009: 53).

De esta manera, encontramos que la narración es una forma de reflexión pues implica un modo de descripción que se adapta a la transformación en situaciones de acción. Para Donald Schön (1988) la narración es un aprendizaje en el marco socio cultural, en tanto que ve en el relato el arte de contar historias mientras se realizan procesos de aprendizaje reflexivo, mismos que pueden estar apoyados en la literatura, la reflexión, el aprendizaje, la narración y la construcción de significados. Según este autor, las historias son producto de la reflexión que se realiza a partir del aprendizaje reflexivo.

A través de la narración podemos dar significado a nuestras vidas, porque los diversos elementos, experiencias, vivencias, emociones, etc. se integran dentro de una trama coherente que establece sentido a las vidas ajenas. Todo esto permite entender nuestros actos e interpretar las acciones de los demás. En

correspondencia, contar historias, como lo menciona Bruner, requiere de un ejercicio reflexivo que implica procesar individualmente las vivencias, organizarlas, explicarlas y, en definitiva, encontrarles sentido (Cfr. Bruner, 2006; Schank, 1999). Por ello, no es raro que la narración pueda ser empleada de forma autobiográfica pues permite esclarecer significados para determinadas vivencias.

Ahora bien, una estrategia metodológica que combina la capacidad de reflexión y las expresiones narrativas son sin duda los incidentes críticos, que de alguna manera son pequeños relatos autobiográficos efectuados por el narrador (docente) en el “aquí y el ahora” sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el “allí y entonces”, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador. De cierta manera, es una forma de permanencia en el mundo; donde, como lo menciona Bruner (2006) el Yo, cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica. Y el Yo, cuando es protagonista, siempre está, por así decir, apuntando al futuro.

Por lo anterior, en este trabajo se considera de suma importancia recurrir a la escritura autobiográfica a través de la narración de incidentes críticos vividos por los profesores de PLE del CELE-UNAM para trabajar con ellos una versión de la identidad consciente que permita incidir en la identidad profesional y las versiones que cada profesor pone en juego cuando se enfrenta a grupos determinados. A lo largo de su historia profesional, el docente va forjando una representación autobiográfica de sí mismo, una identidad profesional, formada por concepciones sobre su rol y sobre lo que supone enseñar y

aprender su materia, que son bastante estables y permanentes que comienzan a surgir en el seno de algunos hitos biográficos e incidentes críticos. Así, la identidad es construida por el sujeto en un constante fluir de la lectura-escritura e interpretación. Por lo tanto, cada relato tiene reminiscencias de los demás relatos, pero a su vez trastoca los relatos de los demás. Es por ello que nuestra vida posee un formato de narración. Nuestra vida es una obra; porque la construimos, la actuamos en un sentido teatral, pero también la escribimos.

Actualmente, existen diferentes géneros narrativos autobiográficos que pueden ser utilizados como una herramienta pedagógica para fomentar la reflexión y reconstrucción del sentido de la propia práctica. Una modalidad del género narrativo la encontramos en los *Digital Storytelling* o, Relatos Digitales Personales (RDP). Este tipo de relatos es una forma de narrativa en la que las personas documentan y comparten una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos a través de una historia testimonial corta producida con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para realizarlo, el autor elige audios, vídeos, fotografías, animaciones para construir este producto haciéndolo único y peculiar. Es decir, para la materialización de su historia el autor dispone de medios, programas, herramientas, recursos digitales de fácil manejo y/o acceso que le permiten representar, contar, mediar con una voz y estilo propio su relato (Londoño-Monroy, 2012).

A tenor de esto, las narraciones que estructuran los guiones de un RDP pueden ser consideradas instrumentos de mediación y explicación

con magnitudes variables. De acuerdo con Lambert (2007), contamos historias todo el tiempo, por lo cual, los relatos derivados de tales historias pueden ser considerados como reflexiones propias sobre un tema específico, sobre hechos reales vividos por una persona cercana (historias ajenas o referidas), o sobre los anhelos o sueños. Para el mismo Lambert (2009) estos relatos se pueden categorizar en cinco tipos, aunque en ocasiones podrán mezclarse: aquellos que hablan sobre personas importantes, sobre sucesos importantes, lugares significativos, actividades que se realizan y otro tipo de relatos personales.

En este contexto, consideramos que una estrategia adecuada para lograr los propósitos de esta investigación son los RDP. En ellos encontramos un mundo de posibilidades para utilizar la tecnología y desarrollar recursos multimedia que permiten promover la motivación, la reflexión, el aprendizaje profundo y complejo, pero sobre todo el compromiso y participación de los implicados en el proceso de reflexión y su condición narrativa (Lambert, 2010).

En el caso particular de este trabajo, los RDP constituyen un medio para que los profesores de PLE puedan expresar aquellos eventos o IC que ocurren en su contexto educativo; como se advirtió en el primer capítulo, dichos eventos ponen en crisis su forma de ser profesor abriendo una fisura en sus representaciones, roles, y concepciones. En este contexto estamos hablando de la narración por parte del profesor de un IC, así como sus reflexiones en torno a él. Autores como Barrett, (2004, 2005); Van den Akker, Gravemeijer,

McKenney & Nieven (2006) y Londoño-Monroy (2012) afirman que los RDP tienen como propósito promover los procesos de reflexión, aprendizaje e identidad de los autores y usuarios de los mismos. Debido a que la esencia de los RDP son las historias que narran los profesores, esto lleva a preguntar: ¿Cómo se construyen las mismas?, ¿Qué implica su desarrollo y construcción?

Si bien, para algunos concebir una idea que permita construir una historia de manera consciente es un proceso fácil, para otros representa un proceso complejo debido a los llamados bloqueos mentales o bien, el inicio de una crisis que tiene mucho que ver con los procesos creativos relacionados con cuestiones como: ¿Cómo y por qué recordamos estas historias?, ¿Qué influye en nuestra memoria para retener o almacenar tales o cuales recuerdos?, ¿De qué manera podemos desarrollar nuestro propio sentido de la voz y la historia?, ¿Cuáles de estas historias son propicias para trabajar de manera digital?

Sin embargo, como mencionan Díaz Barriga, López, Heredia & Pérez (2014) la narración no puede agotarse en la mera descripción de hechos o en la simple anécdota, sino que su autor debe construir el relato a partir de la toma de conciencia; será dicha toma de conciencia aquello que lo motive a plasmar en el RDP el significado profundo de la historia y permitiendo a las personas entender el contexto de sus propias vidas, así como su trascendencia social, educativa o política. Desde esta perspectiva, Lambert (2010) propone una metodología para realizar una suerte *symbolic journey* que conduce al

autoentendimiento. Esta consiste en siete pasos y una serie de preguntas clave recomendadas para la reflexión y construcción de la narrativa. De manera sintética, tales pasos se ejemplifican en la Tabla 12.

Partiendo de estos supuestos, podemos decir que los RDP utilizados desde un enfoque reflexivo permiten realizar un análisis de la práctica educativa y pueden emplearse como instrumentos para entender y mejorar la docencia a través de experiencias que permitan iniciar la autorreflexión. Igualmente, su empleo pedagógico representa una oportunidad para el cambio y transformación de la práctica docente; pues logra explorar la identidad, los escenarios, visualizar la historia, el momento clave del IC, el significado profundo que le es dado, así como las emociones, sentimientos y estrategias puestas en juego por el profesor para dar una respuesta parcial e inmediata.

Tabla 12. Pasos en la construcción de la narración (Lambert, 2010).

Paso	Preguntas clave
1. Aduñarte de tus ideas (<i>insights</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la historia que quieres contar? • ¿Qué consideras que significa tu historia?
2. Aduñarte de tus emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme compartes tu historia, ¿qué emociones experimentas? • ¿Qué emociones ayudarían mejor a la audiencia a entender la jornada o trayecto de vida que contiene tu historia?
3. Encontrar el momento de cambio o punto de inflexión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el momento significativo en que las cosas cambiaron? • ¿Cómo puede éste ser empleado para dar forma a la historia?
4. Visualizar tu historia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué imágenes te vienen a la mente cuando recuerdas el momento de cambio en la historia? ¿Y en otras partes?
5. Escuchar tu historia	<ul style="list-style-type: none"> • La voz grabada del narrador relata su historia ¿cuál es el tono emocional? • El empleo de sonido ambiental o música ¿Ayudaría a resaltar el momento de cambio o punto de inflexión de tu historia?
6. Ensamblar tu historia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo estás estructurando la historia? • ¿En qué punto en la historia aparece el momento de cambio? •
7. Compartir tu historia	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la audiencia una vez más, pero ahora en términos de cómo le presentarás el relato digital. • ¿Qué has cambiado como resultado de contar esta historia?

Fuente: Díaz Barriga, López, Heredia & Pérez, 2014.

Capítulo IV

Análisis de resultados y discusión

*Mas las palabras dicen algo...
lo que no puede decirse con la voz por ser demasiado verdad;
y las grandes verdades no suelen decirse hablando.
La verdad de lo que pasa en el secreto seno del tiempo,
en el silencio de las vidas, y que no puede decirse.
“Hay cosas que no pueden decirse”, y es cierto.
Pero esto que no puede decirse, es lo que se tiene que escribir.*

[María Zambrano]

A continuación, se presenta el análisis de la información recopilada a partir de la metodología y procedimientos descritos en el capítulo anterior. En este apartado se realiza una breve caracterización de los docentes participantes en el estudio. Enseguida se mencionan las representaciones que los profesores presentan sobre sus roles, identidad, procesos de formación, práctica docente, así como la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Posteriormente, recuperando la voz de los participantes, se pretende dar cuenta de los IC vividos y reportados por los profesores de PLE. Finalmente, a partir de las categorías prediseñadas se realiza una discusión final y analítica para cada uno de los puntos de interés en esta investigación.

4.1. Consideraciones teóricas: los docentes, su labor, formación y trayectoria

Los distintos cambios sociales han transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Así, el papel de los docentes se ha transformado por una serie de indicadores de cambio enumerados por Esteve (2006) descritos a continuación. En primer lugar, existen cambios vinculados al contexto macro y a la evolución de los valores y de las concepciones sociales. También hay cambios en el contexto del aula que llevan entre otros a revisar los contenidos curriculares. Por último, aquellos relacionados con el contexto político y administrativo. De esta forma podremos reflexionar las nuevas problemáticas, retos y exigencias que el sistema educativo ha planteado y que obligan a los docentes asumir cada vez más responsabilidades. Por ello, es necesario mirar de manera retrospectiva hacia los procesos de formación del profesorado para ver si éstos responden de manera óptima a las nuevas necesidades planteadas en el siglo XXI.

Como lo menciona Tedesco (1995), se hace más evidente en el contexto actual la necesidad de un nuevo paradigma educativo que pueda acompañar aquellos que surgen en las demás áreas de la sociedad. Resulta indispensable otro paradigma que supere las restricciones del actual y sea capaz tanto de saldar las deudas del pasado como dar respuestas más adecuadas a las necesidades del futuro.

Una de las principales misiones de los profesores universitarios de lengua consiste en brindar una formación integral a los estudiantes, en tanto que responde a las exigencias planteadas por el CELE para la ELE. Pero ¿fueron ellos formados de esta manera? La respuesta inminente a esta cuestión es *NO*. LA problemática implícita en esa respuesta apunta, sobre todo, a modelos heredados que han servido como base para definir el rol del docente y su identidad profesional a lo largo de la historia. Entonces, ¿cómo fueron formados los profesores de PLE? ¿Qué aspectos de su trayectoria han engrazado para ajustarse a las exigencias institucionales?

A través del tiempo la tarea de enseñar ha desarrollado rasgos cada vez más profesionales. De acuerdo con Hargreaves (1996), el concepto de profesionalismo ha variado a lo largo del tiempo y evolucionado; de tal manera, pueden distinguirse cuatro etapas del profesionalismo docente que muestran vestigios de la precedente. Las cuatro etapas del profesionalismo docente que propone son las siguientes (Cfr. Hargreaves 1996):

1. *La preprofesional* caracterizada por métodos básicos que consistieron en la exposición oral del maestro, la toma de apuntes, sesiones de preguntas y respuestas y el trabajo del alumno en su banco. Lo que permitió a los profesores trabajar con grandes grupos con escasa motivación y pocos recursos. Al mismo tiempo cumplir con los cuatro requisitos exigidos en una sala de clase:

- a) mantener la atención del alumno
- b) asegurar la cobertura del contenido
- c) inspirar algún grado de motivación
- d) lograr cierto grado de dominio en la materia

Esta visión preprofesional supone que enseñar es algo relativamente simple, no considera individualmente al alumno, sino que trabaja con un “estudiante colectivo”. Generalmente este modelo se adquiere por la experiencia y luego por la práctica junto a alguien con mayor destreza y/o experiencia. Este enfoque acumulativo e intuitivo tuvo su origen institucional en las escuelas normales.

2. *La del profesional autónomo* surge en la década de los 60’ cuando hubo un creciente prestigio académico por el ingreso de la formación docente a la universidad donde se cuestiona el modelo “natural” de enseñanza y se produce una fuerte discusión en temas como:

- a) la educación centrada en las disciplinas o en el alumno
- b) la escuela abierta o la escuela cerrada
- c) métodos convencionales o métodos progresistas
- d) escolarización o desescolarización
- e) escuelas tradicionales o escuelas alternativas o experimentales

Así, el conocimiento pedagógico dejó de ser “natural” para convertirse en una opción ideológica entre el tradicionalismo y el progresismo, pero los nuevos preceptos impartidos durante la formación inicial correspondían poco a la realidad del aula. Esto trajo también una serie de consecuencias en el perfil profesional, sobre todo con relación a la incapacidad de autoevaluarse, la falta de confianza en la tarea y el progreso de los alumnos. Uno de los argumentos de justificación era el derecho del docente a escoger sus métodos y la idea de su autonomía. Aunque en la práctica, esta autonomía pareció inhibir la innovación y esta etapa no preparó a los profesores para enfrentar los cambios.

3. *La del profesional colegiado.* Durante la segunda mitad de los 80' el modelo anterior hace crisis y se hace más evidente que los docentes enfrentan la necesidad de enseñar de maneras en que ellos no fueron instruidos ni formados. Al mismo tiempo hay un cambio en los requerimientos y roles profesionales. En esta etapa, el rol docente incluye asesorías, planificación conjunta en un contexto de reformas colectivas y aprendizaje entre colegas. Lo cual implica nuevas destrezas, disposiciones y compromisos. Las condiciones de trabajo cambian por:

- a) la expansión y cambio permanente en los contenidos de la educación, lo que fomenta el trabajo colaborativo dado que nadie puede actualizarse en todo.
- b) la expansión de conocimientos sobre cómo enseñar mejor

- c) la adición de responsabilidades sociales a la tarea docente
- d) la integración de los alumnos especiales a las clases regulares
- e) la creciente diversidad cultural
- f) los límites estructurales del mejoramiento de la enseñanza en el aula
- g) los cambios en los patrones de gestión y liderazgo escolar
- h) la evidencia creciente sobre el beneficio de la colaboración para la enseñanza y el aprendizaje

Todas estas condiciones del contexto modifican también las ideas acerca de cómo formar y actualizar a los profesores, lo cual abre nuevos cuestionamientos en la formación inicial tales como:

- Los maestros deben aprender a enseñar de maneras que desconocen. Para que su enseñanza sea constructiva tienen que aprender constructivamente, trabajando para analizar sus propias concepciones e imágenes preprofesionales.
- El aprendizaje debe visualizarse como un continuo, no fragmentado ni episódico.
- El aprendizaje profesional continuo es una responsabilidad individual y una obligación institucional
- El mejor aprendizaje profesional generalmente se encuentra inmerso en las actividades cotidianas de la escuela y en el aula.

- Ayuda también el influjo de una experticia externa, sobre todo porque rompe el *status-quo*, pero debe complementarse y no competir con lo anterior.
- Además de poder trabajar en equipo, el docente debe aprender a ser líder de sus colegas y en sus cursos.
- El docente debe ponerse como meta y tratar de satisfacer una serie exigente de estándares profesionales, que hoy vienen de organismos externos, pero que bien pueden ser diseñados por los propios docentes.

4. *La postprofesional*. Se ubica en la década de los 90'. Se caracteriza por un nuevo liderazgo de los docentes en las escuelas y comunidades, nuevas áreas con los padres (evaluación), fortalecimiento de las comunidades profesionales de docentes, como estrategia para el mejoramiento del aprendizaje profesional continuo.

Cada una de estas etapas puede encontrar cierta relación con lo presentado en el capítulo 2 respecto a la didáctica de la lengua y que ha mostrado una serie de cambios.

Esto plantea recuperar las interrogantes planteadas más arriba; si los profesores de ELE no fueron educados según las exigencias que el CELE les plantea: ¿cómo pueden lograrlo? ¿Qué exigencias les ha implicado? ¿Qué dificultades han tenido para ajustarse a los nuevos cambios curriculares? Para mostrar tal situación, se escucharán sus voces iniciando por presentar su trayectoria, itinerarios e incidentes, según la metodología dispuesta.

4.2. Itinerarios docentes: metáforas de identidad

*Lo que un hombre piensa de sí mismo,
esto es lo que determina, o más bien indica, su destino.*

[Henry David Thoreau]

Por cuestiones éticas, se decidió emplear pseudónimos para referirnos a los protagonistas de los IC y relatos analizados, con la finalidad de guardar su identidad durante la presentación de resultados. Los pseudónimos elegidos fueron tomados del ámbito literario. Esto se efectuó considerando la metáfora de que cada uno de ellos ha sido escritor de su propia historia, así como productores de nuevos significados y sentidos.

Gracias al análisis de los instrumentos discursivos (PANIC y relatos), así como las entrevistas realizadas, se encontraron diversas narrativas para considerar los procesos de identificación y construcción

que han configurado la subjetividad de los docentes; a partir de ello, se identificaron características peculiares que muestran el toque literario y narrativo que posee cada uno; con lo cual se realizó una analogía con diversos autores que procuró respetar su estilo particular y condición humana. En correspondencia, se confirió a cada participante el nombre de un reconocido escritor de la literatura universal, según su género y características observadas: Louise-May Alcott, Franz Kafka, Stendhal, Henry David Thoreau y Virginie Woolf. En lo sucesivo, se emplearán exclusivamente los apellidos de dichos escritores como pseudónimo. A continuación, se exponen las características de los docentes analizados, según el pseudónimo asignado, así como una metáfora construida a partir de sus representaciones conceptuales y las correspondencias vinculadas a sus experiencias referidas. Ello tiene la finalidad de explicar y comprender su rol, forma de razonar, lógica de actuación, dimensiones afectivas y valorativas de las circunstancias profesionales en las que están involucrados (ver tabla 13).

Tabla 13. Itinerarios docentes

Docente 1. Louise-May Alcott



Metáfora: El docente como un filtro

Es considerada como quien realiza una selección de experiencias y contenidos para despertar en los estudiantes la curiosidad e interés por discriminar y apropiarse de distintos recursos que le permitan acercarse a una lengua-cultura. Para ella, la docencia implica compartir sus conocimientos, cosmovisiones e idiosincrasia para realizar contrastes de las problemáticas existentes entre los países lusófonos y México.

Producción narrativa

Ofrece una narrativa retrospectiva expresada de forma sencilla y crítica. Su estilo refleja una descripción intimista de sus sentimientos profundos, anhelos, apego a lo conocido y una lucha constante que representa, convencida de su verdad, su forma de ser.

Docente 2. Franz Kafka



Metáfora: El docente como líder

Es considerado como un guía que no se limita a enseñar una asignatura, sino que desempeña una labor social y reflexiva. Requiere del consenso de los distintos agentes que convergen en el proceso educativo. A su vez, intenta ser un contacto con la lengua extranjera y orientar a través del camino para crear comunidades de habla. Es un promotor cultural que posee estrategias y aboga por la profesionalización de su labor.

Producción narrativa

Presenta una visión surgida de sus propios cuestionamientos respecto a su práctica docente, construyendo así un universo narrativo autoexigente que tiende al perfeccionismo. Su estilo posee una mezcla de naturalidad con un inquieto espíritu autocrítico.

Docente 3. Stendhal



Metáfora: El docente como actor

Es considerado un sujeto con una visión crítica, capaz de tomar decisiones, que conoce el escenario, tiene un plan de acción y grado de intervención en el aula. Esto le permite plantear a los estudiantes situaciones reales, problemas de comunicación que pongan en juego sus intereses y les den la oportunidad de construir sentidos. Para él, actuar es demostrar lo que sabes y recordar a los demás que saben tanto como tú.

Producción narrativa

Brinda una narración rigurosa de lo que observa. Su estilo posee gran sensibilidad y un poderoso sentido crítico a través de un análisis de los comportamientos sociales, las pasiones y el amor por el arte, dando como resultado un relato armónico a partir del personalismo.

Docente 4. Henry David Thoreau



Metáfora: El docente como un campo

Es considerado como alguien a cultivar y cuidar para obtener los frutos esperados, pues está expuesto a una serie de contextos, factores, entornos y variables que tanto confluyen como modifican su actuar. Para él, la actividad docente es compartir saberes lo que implica el dominio de la disciplina, una cuidadosa distribución y conservación de los contenidos lingüísticos, un conocimiento pedagógico, así como una actitud ante el mundo.

Producción narrativa

Constituye un relato real de su experiencia, escrito en primera persona y presentado en forma de epifanía. El estilo de su narrativa se presenta de forma sencilla y sincera, con una mezcla de elementos cotidianos y costumbristas.

Docente 5. Virginie Woolf



Metáfora: El docente como engranaje

Es considerada como una pieza fundamental de la sociedad, para que el cambio educativo se ponga en marcha y se construyan saberes. Es una cómplice que contribuye, dialoga, comparte y genera condiciones de aprendizaje con la finalidad de incidir particularmente en la vida de los estudiantes, así como en escenarios y contextos amplios. La docencia le es una profesión absolutamente dinámica que engarza distintas aristas de relevancia ética, social e individual.

Producción narrativa

Realiza una narración no lineal de los sucesos de un día de su vida como docente. En su estilo, establece un monólogo interior cuyo hilo conductor es reflexionar sobre su identidad (su pensamiento, consciencia, visiones, deseos, sentimientos y emociones) con la que da cuenta de los diferentes detalles que ocurren.

Fuente: Elaboración propia

4.3. Representaciones de los docentes de PLE

En este trabajo se entenderán por representaciones a las formas de pensamiento e ideas propias de un grupo social –en este caso los docentes de LE- que no son estáticas, sino que se modifican en razón del contexto espacio-temporal. Tal como lo plantea Moscovici (2008: 4-5), dichas formas de pensamiento, no son formas interiorizadas de “hechos externos” (como podría ser considerada la LE) sino que son elementos constitutivos del proceso (lo es el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE). En este tenor, las representaciones que tengan los profesores sobre sus roles, identidad, procesos de formación, práctica docente, así como la enseñanza y aprendizaje de la lengua son un factor que actúa indiscutiblemente en el currículo de dicha lengua, desde su concepción hasta su implementación en las aulas. Si bien es cierto que estas representaciones sociales poseen un carácter dinámico, se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. A continuación, se presenta el análisis de dichas representaciones.

4.3.1. Representaciones sobre la docencia de LE

Dentro de la UNAM podemos encontrar que el docente es una figura que adquiere gran importancia en la formación de los estudiantes, no sólo por sus conocimientos disciplinares y pedagógicos (o la expectativa en torno a la posesión de los mismos) sino para llevar a cabo los objetivos y metas propuestos en el proyecto educativo vigente.

Debido a que el docente es quien establece el contacto directo con los alumnos, también existe la expectativa de que de él depende en gran parte el éxito o fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la adopción de innovaciones disciplinarias o didácticas. En tal dirección operan las reformas curriculares hoy en día, y si bien es cierto el nivel de responsabilidad del agente educativo, también hay otros factores a considerar, como hemos visto en secciones antecedentes. No obstante, resulta necesario contar con profesores que pongan en práctica distintos recursos y herramientas que sean oportunos en sus campos de acción y representen un beneficio en sus contextos particulares. En especial, en el caso de los docentes de segunda lengua, hemos visto que, en el plano de la didáctica, son retos importantes el conocimiento y puesta en práctica del enfoque comunicativo de la lengua, la promoción de las competencias respectivas, el manejo del método de tareas en el aula. Pero también hemos visto que no es lo habitual que los docentes reciban la formación necesaria y alineada a las reformas curriculares, o que los contextos educativos tampoco son propicios a los cambios esperados, e incluso, que los actores curriculares, incluidos los propios estudiantes y colegas, pueden ofrecer resistencia ante una pretendida innovación. Esto nos lleva a reflexionar sobre los procesos formativos de los docentes, así como la construcción de sentido que hacen sobre su práctica educativa y las demandas que perciben en su trayecto como profesores de LE.

En los siguientes párrafos seleccionados podemos observar las distintas representaciones que tienen los participantes con respecto a la docencia. Por ejemplo:

[...] Yo creo que ser docente implica muchas cosas en el campo de lenguas extranjeras, implica ser un contacto de la lengua extranjera, implica ser un guía para crear comunidades de habla [...] y finalmente ser un promotor cultural [...] Entonces ahí es el desafío para el departamento y el desafío para el docente (Kafka).

[...] Para mí, significa compartir conocimientos y enfoques de vida, cosmovisiones. Cuando uno enseña, no solo hablas de tu materia, sino que estás transmitiendo tu cosmovisión, tu idiosincrasia, tus vivencias. A mí me gusta no quedarme únicamente en el nivel de la enseñanza del idioma, sino que me gusta despertar el interés de los alumnos por la cultura, en mi caso, de los países lusoparlantes (Alcott).

[...] Para mí (ser docente) es ser un sujeto con visión crítica, con toma de decisiones y con amplia posibilidad de negociar con sus interlocutores, incluyente... no puedo excluirlos, son sujetos con amplias posibilidades de expresión, es un proceso de toma de decisiones (Stendhal).

[...] Ser docente para mí, básicamente son dos cosas, una tenía que ver con la cuestión esta de... yo siento que se parece mucho a actuar, tiene uno un público y entonces está uno representando ciertas cosas; uno sabe y ellos no saben y se les da uno a conocer (*sic*). Y la otra parte que también la aprendí del teatro es compartir lo que uno sabe con su público, en este caso con sus alumnos (Thoreau).

[...] Por un lado, significa una labor social, es una profesión que te permite de manera directa incidir en las vidas de forma particular, en escenarios y contextos más amplios que la singularidad de cada alumno, de manera muy gratificante.

A nivel personal, en términos de investigación te exige muchísimo porque tú le estas enseñando a un sujeto que cambia todo el tiempo, que generacionalmente cambia muchísimo. Es una profesión que te demanda mucha investigación y una capacidad

de cambio constante porque además muchas de las cosas que instrumentas para llevar al salón de clases tienen una vigencia pequeña... entonces, es una profesión que no te deja estancarte. Desde mi punto de vista, creo que lo más gratificante, es que, para mí, es una profesión absolutamente dinámica que además tiene una dimensión ética. Tú enseñas bajo una especie de marco general de lo que consideras lo bueno y lo malo en el sentido filosófico, el deber ser de una materia, en este caso de la lengua. Creo que es una profesión que tiene muchas aristas que no puedes dejar sueltas, que tienen una relevancia ética, social, individual. ¡No la cambiaría por nada! (Woolf).

En los extractos se hacen referencia a distintas posturas teóricas y visiones asumidas por los profesores con respecto al significado de ser docente. Asimismo, se observan los conocimientos específicos sobre la materia y otros elementos que constituyen y modelan las nociones que los profesores tienen sobre la didáctica. De acuerdo con Gimeno (1991) la serie de nociones epistemológicas que poseen los docentes forman aspectos esenciales de sus perspectivas profesionales, aunque éstas son configuradas y reconfiguradas a lo largo de su experiencia.

De esta forma encontramos distintas metáforas a destacar; quienes ven en el docente un guía o promotor cultural que lejos de abogar por un enfoque estructural de la lengua que supera la visión transmisiva y promueve la conformación de comunidades de habla con un enfoque sociopragmático. También encontramos quienes lo conciben como una persona que comparte conocimientos y enfoques de vida sin limitar sus actividades a aspectos meramente lingüísticos, sino que rescata la cualidad sociocultural de la lengua. Otros que lo consideran como un sujeto crítico y negociador capaz de establecer relaciones y tomar decisiones a partir del enfoque comunicativo. Por otro lado, se

menciona al docente como un actor que se versiona y deben modificar su interpretación para adaptarse a cada público en un sentido más pragmático. Y finalmente se hace referencia a la docencia como una labor social, un proceso dinámico desde un aspecto más humanístico que implica una dimensión ética, social e individual.

4.3.2 Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de LE

Esta sección incluye el conjunto de creencias, concepciones y teorías, explícitas e implícitas, que tienen los docentes sobre qué, cómo y cuándo debe enseñarse y evaluarse. En diversos estudios (Cfr. Monereo & Domínguez, 2014) se ha señalado que los profesores mantienen, casi siempre de manera implícita tres tipos de teorías sobre el significado de enseñar y aprender. Una teoría directa, donde se concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado, una teoría interpretativa cuyo objetivo fundamental del aprendizaje es lograr copiar la realidad, pero que concibe el aprendizaje como resultado de la actividad mental del aprendiz, quien debe poner en marcha una serie de procesos mediadores -atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.- para que ese aprendizaje sea efectivo. Y finalmente una teoría constructiva, que admite la existencia de saberes múltiples, que rompe la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad. Los trabajos de Kember (1997) complementan estas orientaciones pues postula que los docentes pueden además distinguirse por estar más preocupados por la estructura de los contenidos y su transmisión sistemática, lo que resultaría más coherente con una teoría directa, por

facilitar los procesos cognitivos de los estudiantes, lo que concordaría con la lógica de las teorías interpretativas, o bien podrían potenciar la interacción con los alumnos y ofrecerles andamiajes para la comprensión, alternativa más próxima a la teoría constructiva.

A continuación, a modo de ejemplo se citan algunos textos referentes a las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de una LE que reportaron los profesores de PLE.

[...] Me queda muy claro que el enseñar está relacionado con los procesos y con los procedimientos que yo sigo para generar que mis alumnos aprendan una cosa y los alumnos están como de la otra parte. Ellos tienen que estar en la disposición de todo eso que yo pongo sobre la mesa para que ellos lo aprovechen y ahí generen un conocimiento. Creo en esta cuestión de que juntos construimos (Thoreau).

[...] Yo creo que cuando uno enseña aprende mucho, incluso de la problemática a la que se enfrentan los jóvenes y entiendes el porqué de las cosas (Alcott).

[...] Para mí, (enseñar) significa plantear problemas de comunicación, de identidad y poner en juego las capacidades, a veces desconocidas por el propio sujeto, sus capacidades, su propia identidad, ponerla en práctica en función de poner en juego sus intereses reales (Stendhal).

[...] Yo creo que enseñar una lengua, es por un lado enseñar el sistema lingüístico, por otro lado, es enseñar el entorno cultural en el que ese sistema lingüístico cobra vida. Hay que enseñar también todas las marcas sociales que la lengua tiene... si algo es peyorativo, si algo es muy amable, todo lo que socialmente te puede meter en un problema o te puede beneficiar si tú lo sabes usar puntualmente. Todo lo contextual, hay que enseñar

cuestiones estratégicas en términos del aprendizaje, el cómo los alumnos hacen para lidiar con un sistema nuevo para optimizar lo que ya saben de su propia lengua, para aprender mejor ese sistema. Entonces, también hay que trabajar cuestiones de aprendizaje, cuestiones de historia, y en el sentido cultural todo lo que esa lengua vehicula, la literatura, el arte, música, pintura, ciencia, tecnología de los países o regiones que hablan la lengua que tú enseñas (Woolf).

[...] Yo creo que la enseñanza tiene que ver con saber que elementos transmitir y potencializar en el alumno; son dos cosas muy diferentes. Llegar con la idea de que el alumno tiene una experiencia de aprendizaje, pero no tiene la experiencia de aprendizaje en el área que tú estás trabajando. Porque a lo mejor ha aprendido inglés y francés, pero no ha aprendido portugués y son lenguas muy próximas al español. Tienes que trabajar otras cosas y, al mismo tiempo, la cuestión del aprendizaje tiene que ver con llevar al alumno a la conciencia de que sabe cosas. Digo, son alumnos universitarios en el caso del CELE; tienen 12 o 20 años de experiencia aprendiendo en una situación formal, saben aprender. Entonces, hacerlo consiente de que él ya sabe cosas que le pueden ayudar para aprender en este caso portugués. Yo creo que esa sería la dialéctica que se debería de trabajar (Kafka).

Analizando las producciones encontramos que el primer fragmento se orienta más a la estructura y exposición ordenada de contenidos con la finalidad de asegurar el conocimiento, mientras que el segundo, tiene como objetivo central interpretar la realidad e intenta de comprender los procesos cognitivos y problemáticas contemporáneas de los estudiantes que afectan su desempeño, atención, motivación, aprendizaje, etc. Finalmente, los tres últimos fragmentos se encuentran ubicados entre la teoría interpretativa y constructiva. Por lo tanto, se hace mención a la ayuda que debe proporcionar el docente para solventar los obstáculos que se le

presentan al alumno en su actividad cognitiva de tal forma que favorezca el proceso de aprendizaje y permita a los estudiantes transitar hacia la reconstrucción cognitiva del objeto de estudio mediante andamiajes, ayudas ajustadas a sus niveles de comprensión y la negociación de significados.

4.3.3 Representaciones sobre su trayectoria y práctica docente

Si bien es cierto que los saberes de los docentes provienen de distintos ámbitos y campos del conocimiento, los profesores poseen conocimientos y características que los identifican. Es decir, cuentan con un complejo de saberes plurales y estratégicos construidos a partir de sus conocimientos universitarios, su formación profesional, así como los saberes curriculares y experienciales que han tenido a lo largo de su vida. De tal manera, resulta imprescindible conocer los componentes subjetivos de su trayectoria profesional; el conjunto de motivos, proyectos y episodios o hitos autobiográficos que los llevaron a optar por la profesión académica.

En este apartado se pretende caracterizar a los profesores, tomando como eje de discusión su profesión docente, considerando tanto su biografía, experiencia profesional e historia de vida. Como sostiene Tardif (2004), el maestro “no piensa solo con la cabeza”, sino

“con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, y bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no solo intelectual, sino emocional, afectiva, personal e interpersonalmente.

En las narrativas elaboradas por los profesores encontramos que a lo largo de sus trayectorias como docentes han vivido eventos que los han hecho reflexionar sobre sus prácticas e incluso los ha llevado a cuestionarse sobre su actuación e identidad como docentes.

[...] Estudié medicina veterinaria porque me gustaba ir a la parte clínica, principalmente, de la carrera. Después, el camino me llevó a ser actor y entonces empecé a hacer teatro durante mucho tiempo y en algún momento, me di cuenta que no da para comer [...] entonces tuve que ver qué otras posibilidades tenía yo de desarrollo, y lo que yo sabía era hablar portugués. Por ese entonces, yo ya estaba dando clases de ciencias naturales, pero digamos, la carrera me permitía eso, y en ese momento dije entonces, “ah voy a ver qué se puede hacer con portugués” y ya regresé aquí al CELE a perfeccionar lo que tenía y también a formarme como profesor. Hice el curso de formación de profesores, de hecho, antes de dar clases de portugués [...] Bueno, mi responsabilidad es que en verdad ellos vayan hablando portugués, es mi responsabilidad, cumplir con mi trabajo para que ellos puedan aprender (Thoreau).

[...] Estudié, en la Facultad de Filosofía y Letras, Estudios Latinoamericanos y tomé el curso de perfeccionamiento y formación de profesores de portugués en el CELE. Ahora, estoy trabajando en el área de publicaciones de la Facultad de Ciencias Políticas, aunque estuve nueve años en el Centro de Estudios Latinoamericanos. Soy Técnico académico de tiempo completo en políticas y en el CELE profesora de asignatura. Comencé dando cursos de Comprensión de Lectura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, en el año de 1988. Aunque desde el punto de vista administrativo mi contrato, de 12 horas a la semana, era con el Centro de

Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Después de algunos semestres de ser Profesora Interina, concurso por la definitividad en esta plaza; por lo que, a partir de entonces, mi contrato sería de 12 horas definitivas. En el año de 1989, fui contratada por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con la plaza de Técnico Académico Auxiliar “C” de T. C. por lo cual me veo obligada a renunciar a 4 de las 12 horas por las que estaba contratada en el CELE, UNAM. Esto, debido a que la UNAM no admitía, ni admite, un contrato mayor a 48 horas a la semana.

En 1993, por decisión del entonces director de la FCPyS, Juan Felipe Leal, se dejan de impartir cursos de italiano y de portugués, con lo cual me incorporo al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, dedicándome a cursos de Dominio del Idioma (1º, 2º y 3º. niveles). Durante varios semestres mis horas de contratación en el CELE se distribuyeron de la siguiente forma: 5 horas frente a grupo y 3 de apoyo en la Sala de Recursos Audiovisuales (SRAV) (Alcott).

[...] Una figura fundamental en mi formación, fue un profesor que tuve. Él era sacerdote y era exiliado político en México; él me sugirió hacer el curso de formación de profesores. Yo concursé a la prueba de lengua, quedé en el primer lugar, lo cual me llenó mucho, pues no tenía interés en ser docente. Yo, antes de ingresar a la UNAM no había sido aceptado para entrar a la Nacional de Maestros. Yo ya quería ser maestro, pero no tenía ni idea, entonces dije “no, no, no, no me interesa eso”. Cuando entré al CCH, yo dije “quiero estudiar”, en aquel tiempo era comunicación. Pero me entero que había teatro y me fui por el teatro. Años después, tomé el curso de formación de profesores que era una visión que prevalecía desde los años 70´ s. [...] ya estando de regreso de Portugal, mi mentora, que fue además mi primera maestra de lengua, mi formadora en todos los sentidos Helena da Silva me invitó a que hiciera la maestría y me invitó a participar en un proyecto que se llamaba “Estudio de la interacción en el salón de clase de portugués LE”, que fue un proyecto desde los planteamientos de la investigación acción. Todo un año de formación metodológica y teórica para la recolección de datos. Funcionábamos como seminario, por ahí vino esa respuesta a lo que 15 o más años había yo planteado; una crisis, porque me falta una reflexión, una visión crítica

sobre el trabajo cotidiano. Desde ahí, la visión de lo que es la clase cambió, ya no era esta visión de partitura, de incertidumbre. Aquí, todo es impredecible pero además el lenguaje es medio y es fin, en donde cada sujeto llega con todo su lenguaje, social, cultural, personal; toda esa diversidad que lo compone e integra como sujeto y cambia la visión también porque tienes que aprender a respetarlo, a leerlo, a verlo de otra manera, a tratar de conocer y de impulsar todo su potencial, tratar de que reconozca que tenemos que abandonar esas maneras tradicionales que tenemos de aprender (Stendhal).

[...] Yo cuando le decía a J, le ponía como que las cartas; yo no sé qué hacer y J me decía: “no, para profesor, ni lo pienses, déjalo en el último lugar y mejor vete a Lisboa. Mejor cursa formación de profesores para ver si te gusta”. Como que él me abrió la posibilidad de probar, así como de “primero chécate todas estas cosas, y ya después ves si es lo tuyo o no”. Porque tienes que tener un carácter muy específico para dar clases, pero, además, pues no vas a vivir de esto con lujos, y es la realidad. Entonces, si crees que no es para ti, pues mejor primero analízalo. En Lisboa, yo fui alumno de otra profesora que es la Dra. Inocencia Mata, que es la encargada de toda el área de estudios africanos de la Universidad de Lisboa y ella me decía “no, no te regreses a México, ¿para que acabes dando clase de portugués?, no, no, no, tú quédate aquí en Lisboa, quédate conmigo y vemos que haces. Haces una estancia de investigación, te dedicas a África y después te mandamos a Angola”. Entonces, como que todos tenían un plan de vida conmigo y ningún plan de vida para mí checaba. Yo regreso de Portugal, y entro a formación de profesores y ahí la que me marca como formadora de profesores es Mimí; y Mimí me dice “no, tú ya pasaste por tu carrera, tu carrera te ayuda mucho, porque, además, de toda la planta, pues tú tienes como una orientación mucho más específica hacia Brasil, pasaste por Lisboa, y ahora estas aquí en formación; dedícate a la docencia”. Fue la primera que me dijo, “sí, hazlo, y además se te ocurre cada cosa tan extraña, los sientas en el piso, los sacas del salón de clases, los mueves, o sea, tu para la docencia, si sirves, solamente necesito que te lo creas”. Ella fue la primera que me dijo que podía yo dar clases y hasta ahorita, yo creo que ellos tres fueron los que marcaron como mi proceso (Kafka).

[...] He tenido una evolución tremenda, empecé como con mucha incertidumbre porque yo era una profesora muy segura en mi lengua, en lengua española. Pero entrar en un salón de clase y comenzar desde que entras a hablar en otro idioma que yo tenía sin practicar así con esa fuerza de varios años, como que me tambaleé y pues, me empecé a reponer a eso y comencé recurriendo a mucho de lo que los libros de texto clásicos y manuales decían qué había que hacer y poco a poco fui cambiando y fui siendo más crítica con todos esos procedimientos. Noté que la lengua, la teníamos que presentar todo el tiempo en contextos, que no valía la pena someter al alumno a la lectura de 10 oraciones que no tenían nada que ver entre sí, como para que aprendieran cualquier contenido gramatical, pero perdiera todo el sentido de lo que podría ser un texto completo. Entonces, comencé a generar mi propio material que precisamente iba en contra de la fragmentación de la lengua, en contra de apagar el contexto de la creación de estereotipos. Estaba muy preocupada de que en los ejercicios y los materiales que yo usara, estuviera por un lado un desafío gramatical o lingüístico que los alumnos tengan que resolver; pero que, en el fondo, si se tratara contenido cultural fuerte. Digamos que fui caminando de una visión de la lengua como un sistema gramatical a la lengua como parte de un sistema social y cultural. Eso me hizo mover poco a poco todos los materiales, todas las evaluaciones, mis propias funciones en el salón de clases. Porque en el momento en que yo me di cuenta que tenía que enseñar la cultura, que tenía que enseñar lo social, y que obviamente no lo dominaba, y que no tenía por qué dominarlo porque yo no voy a dominar lo que es socialmente válido en 9 países, no puedo. En ese momento dije, “mi papel es, enseñar a observar...” y dije “no puedo agarrarme a un libro de texto como si fuera mi tabla de salvación, y me estoy ahogando y tampoco comulgo con lo que el libro de texto trae, los estereotipos, cuestiones muy limitadas culturalmente, lingüísticamente...” Entonces me di cuenta que no estaba de acuerdo con ellos; ni culturalmente, ni lingüísticamente, ni socialmente, ni situacionalmente y entonces llegué un momento en el que dije “hay que empezar a construir” (Woolf).

A partir de estas narrativas podemos observar las distintas trayectorias y experiencias vividas por los profesores a lo largo de su vida. De igual manera, dan cuenta de los saberes internalizados en sus experiencias y como fueron sustanciales estos aprendizajes, cuestionamientos e incertidumbres para replantearse su práctica docente, motivaciones y proyectos. Además, al reflexionar a través de la narración los docentes se reconocen, reconstruyen y producen saberes. En este sentido, tal como lo menciona Tardif (2004:189) “es necesario considerar que lo profesional, su práctica y sus saberes co-pertenece a una situación de trabajo en la que co-evolucionan y se transforman”. Por lo tanto, consideremos que la práctica, los métodos y procedimientos didácticos que ponen en juego los profesores están condicionados por sus creencias epistemológicas.

En las producciones elaboradas por los participantes, se manifiestan las representaciones que tienen sobre su trayectoria y práctica docente, así como la forma en que integran los saberes de la disciplina en su práctica profesional. Lo que Tardif (2004:188) denomina; “epistemología de la práctica profesional”, es decir, el conjunto de los saberes movilizados y empleados realmente por los docentes en su espacio de trabajo cotidiano. Saberes que proceden de ella y que de una forma u otra sirven para resolver los distintos problemas, desempeñar sus tareas que se presentan en el ejercicio y práctica profesional, dando sentido a las situaciones de trabajo que le son propias.

Finalmente, podemos afirmar que los anteriores relatos de los profesores, referentes a sus trayectorias profesionales remiten a sus identificaciones sociales y personales y dan cuenta de las disposiciones, el imaginario, los ideales, angustias y afectos vividos desde su subjetividad (Cfr. Castañeda, 2009). Los recorridos que describen se asocian a acontecimientos del mundo simbólico y experiencias escolares que han trastocado sus pensamientos, hábitos y actitudes con respecto a sí mismos y a su práctica docente. Al mismo tiempo, indican que han tenido que desarrollar estrategias identitarias para relacionarse con otros, inscribirse en las instituciones y desempeñar su función como docentes.

4.3.4. Representaciones sobre sus roles e identidad profesional

Es evidente que la tarea de enseñar ha ido cambiando a lo largo del tiempo y ha desarrollado cada vez rasgos más profesionales. De igual manera, los docentes han variado sus roles y construido su identidad durante su trayectoria. La gran mayoría de los profesores en las instituciones de educación superior son egresados de la propia universidad o provienen de los sectores productivos o laborales sin que necesariamente cuenten con una formación pedagógica que les permita tener herramientas para desempeñar de manera óptima sus funciones. Esto a su vez representa una problemática que abarca al menos tres realidades indiscutibles en la docencia del tercer nivel de enseñanza: nadie les enseñó a enseñar sus disciplinas, en la carrera académica se

valora mucho más la investigación que la docencia, e incluso varios académicos consideran aún que enseñar tiene que ver más con una actividad artística que científica.

La identidad profesional docente es un proceso de construcción que inicia en los programas de formación inicial y se prolonga a lo largo de todo su ejercicio profesional. Esta identidad es un elemento crucial en la profesión docente, que es el resultado de una construcción subjetiva “definición de sí mismo” y una construcción social “grupo profesional docente” (Cfr. Vaillant, 2007). A través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, los profesores configuran y significan la naturaleza de su trabajo a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida en la escuela (Cfr. Prieto, 2004).

En este sentido, la identidad docente se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional. Estas identidades pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que permiten la identificación o diferenciación con otros grupos.

Ahora bien, cabe señalar que las identidades de estos profesionales son continuas y cambiantes y se construyen en una realidad múltiple, dinámica y constantemente negociada con sus

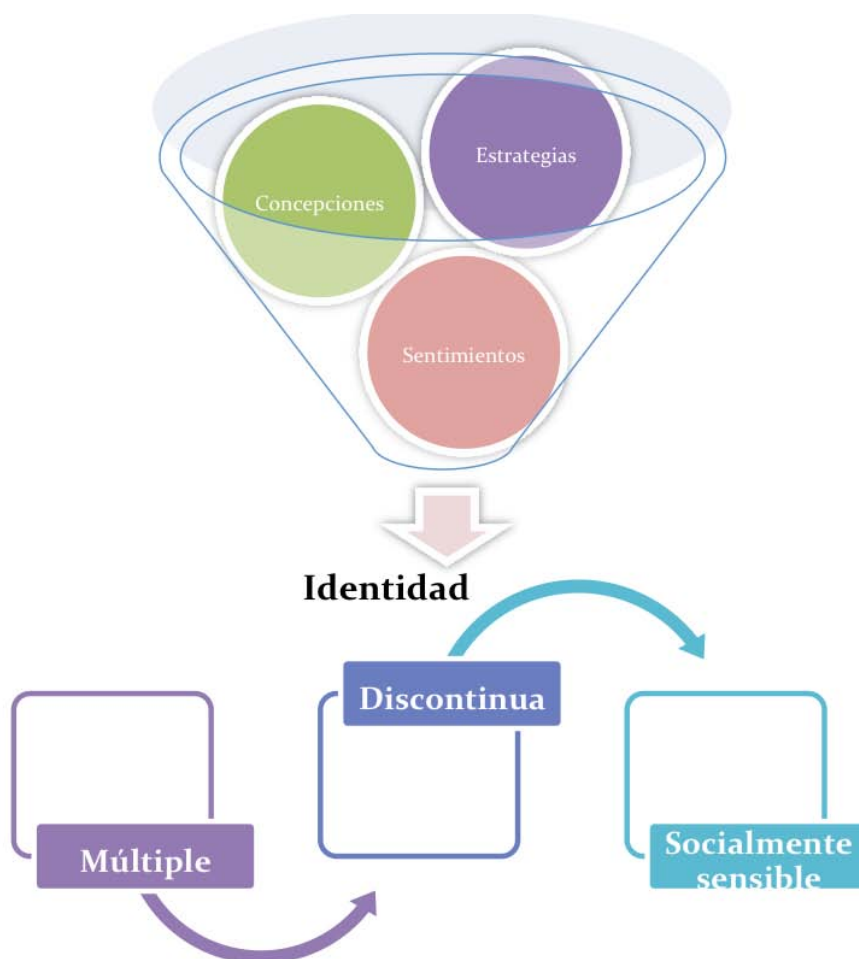
distintos posicionamientos y versiones de sí, dentro de un contexto cultural e ideológico específico (Ver figura 2).

En la última década, gracias a las aportaciones de la Teoría sobre *Dialogic Self* (Salgado y Hermans, 2005; Hermans, 2008) y de sus posteriores desarrollos (Akkerman y Meijer, 2011; Clegg y Salgado, 2011; Monereo, Weise y Álvarez, 2013), la identidad ha dejado de considerarse como cualidad única, inmutable, fija, y relativa a la personalidad de un individuo para pasar a conceptualizarse como múltiple, discontinua y socialmente sensible. Frente a las enormes y cambiantes exigencias del mundo educativo, y en especial de la enseñanza superior, el docente competente debe poner en acción diferentes versiones de su identidad, ajustadas a las exigencias contextuales y de las cuales pueda rescatar aprendizajes de sus decisiones y acciones, con el propósito de poder recurrir a estas versiones o I-positions (posiciones del yo), en la terminología de H. Hermans, para afrontar con garantía, en un futuro, situaciones similares (Cfr. Monereo & Domínguez 2014).

Estas distintas versiones, sin embargo, están conectadas a una representación auto-referencial general formada por atributos cognitivos y emocionales que percibimos como propios y que dan cierta estabilidad y continuidad a nuestra vida profesional: qué tipo de profesor universitario soy, cuáles deben ser mis funciones y cuáles no, cómo debe enseñarse en la universidad, cuáles son mis sentimientos en relación a mi profesión docente, etc. (Monereo, Álvarez, Bilbao, Cerrato & Weise 2009). Diferentes investigaciones (Zembylas, 2005; Darby,

2008; Monereo y Badia, 2011) ponen de relieve la estrecha interrelación existente entre tres componentes o dimensiones de la auto-representación del profesor en relación con su identidad docente (cfr. Monereo & Domínguez, 2014).

Figura 2. Concepto de identidad



Fuente: Elaboración propia

En esta línea ubicamos los comentarios realizados por los profesores de PLE respecto a su trayectoria, posicionamientos y versiones de su identidad como docentes. Por ejemplo:

[...] Había dado clases en otros niveles. Yo había estado dando clases de Ciencias Naturales para nivel secundaria y preparatoria.

Mi formación es de Biólogo Veterinario, Médico Veterinario; no terminé la carrera, pero fue lo que estudié y durante un tiempo, estuve dando clases de Ciencias Naturales y daba para comer.

He trabajado como profesor en el CELE, aunque he participado en proyectos del currículum, y trabajé en otro proyecto de desarrollo de materiales, y cuando estaba trabajando en la FES Aragón, trabajé instrumentos de evaluación. (Thoreau)

[...] Yo empecé a dar clases cuando tenía como 20 años. Comencé como ayudante de profesor en la FFYL, fui ayudante de la Dra. E. en su clase de Historia de la Cultura y tenía yo como 21 años, cuando por primera vez, fui titular de tres grupos de secundaria como profesora de español [...] Fue una experiencia muy difícil porque yo no tenía ninguna formación pedagógica de ningún cuño, y yo era en ese momento, digamos egresada. No tenía mi título, nada más tenía el 100% de los créditos de la carrera de Letras hispánicas y en el currículo de esa carrera, no había didáctica de la lengua, ni nada parecido y menos para una situación tan específica; una escuela pública, para trabajadores, en una situación de desventaja social tremenda [...] Ahí empezó mi carrera, y a la par de eso, era asistente de la profesora y después di en una preparatoria Literatura Universal, Literatura Iberoamericana y Lengua Española, que son las materias que manejaba el plan de estudios de la prepa. También por esas fechas, trabajé en el Colegio Alemán, y ellos llevan el plan de estudios del CCH y lo combinan con el IB. Ahí, yo era profesora en la secundaria y en el nivel medio superior, y otra vez daba Español 1, 2 y 3, metodología de la investigación, taller de redacción, etc. Y era un escenario totalmente diferente. Aunque los alumnos también tenían muchísimas necesidades emocionales, algunos tenían un conocimiento del mundo completamente limitado y parcial que solo se situaba dentro de lo que ellos tenían en su entorno [...]

Trabajé en otras dos escuelas particulares más, también como profesora de preparatoria y después, trabajé como profesora de

licenciatura en la Universidad Tecnológica Americana, ahí está la licenciatura de Traducción e interpretación de inglés y francés y ahí, trabajé como profesora de lingüística, etimologías grecolatinas, de investigación en lingüística. Era como la lingüista del equipo [...] Cuando era profesora de ahí, estaba terminando los créditos de la maestría (Lingüística Aplicada) y ahorita, tengo 14 años de ser maestra y sólo no he pasado por primaria, ni kínder. Después, fui profesora en la licenciatura que tiene la FES Acatlán, en la licenciatura en Enseñanza de Lenguas y otra vez volví a ese escenario como profesora de evaluación del aprendizaje porque mis tesis de licenciatura y de maestría, ambas estuvieron enfocadas a cuestiones de evaluación del aprendizaje de lenguas. Después, aquí di la materia de políticas de evaluación en el aprendizaje de lenguas en la maestría de lingüística aplicada, en donde también soy tutora. Ahí ya dirigí algunas tesis en el área de evaluación [...] Aquí en el CELE, entré en noviembre del 2006 y llevo como 7 años trabajando aquí, me dedico completamente al CELE. Por el lado administrativo, está la jefatura del departamento de portugués [...] y a la par, participo en proyectos de investigación de enseñanza de lenguas extranjeras; como proyectos curriculares, de evaluación, de diseño de materiales, y también soy profesora en el curso de formación de profesores del CELE y doy la materia de evaluación del aprendizaje de una lengua, escritura para el área de portugués y semántica y pragmática, también para los formados de portugués (Woolf).

[...] Venimos con el concepto de que el profesor de lengua extranjera, debe ser un "payasito" o una "nana" porque ese es el concepto que tienen las lenguas extranjeras en el kínder; venir a divertir, y el día que no vienes de buen humor, los alumnos te ven con cara de qué te pasa, o reclaman. Y no, es un trabajo serio, no vienes a hacerles el día, que se rían y se descarguen. Sino que vienes a enseñarles algo que a ti te apasiona, porque al final, yo creo que yo podría decir, que tanto los nativos como los no nativos del departamento, todos estamos aquí por una casualidad de la vida. Pero la casualidad de la vida, es que nos gustaba la lengua portuguesa. Entonces lo disfrutamos, pero no es para divertirnos, o nos hubiéramos dedicado a comediantes ¿No?

Entonces, yo creo que el concepto que se debe trabajar del profesor de lengua extranjera, primero es reconocer que es un profesional y que se debe profesionalizar. Y yo creo que los espacios de profesionalización son muy pocos en México para lenguas extranjeras en general; para lengua portuguesa todavía menos y debe de ser percibido no como la idea tradicional que tenemos del profesor. El profesor de lengua extranjera no puede llegar a vomitar temas de gramática. La lengua es mucho más compleja que la gramática; vienes a enseñar estrategias para que yo pueda hablar, incluso mal hablar, pero que yo pueda solucionar lo porque nadie en lengua materna es capaz de saber el 100% de una lengua. Entonces esas ideas del bilingüismo creado por la ALTe y por el propio Marco Europeo, realmente son ideales que se cumplen como estándares pero que no son los estándares de adquisición de una lengua real (Kafka).

En los fragmentos anteriores observamos cómo estos profesores asumen su identidad a partir de una larga trayectoria y diversos contextos que contribuyeron a la construcción de un conocimiento profesional, así como a la comprensión de su práctica como docentes. De igual manera, en las siguientes líneas se muestra como durante su itinerario y experiencias también han existido momentos desestabilizadores e incluso de vulnerabilidad en los que han tenido que replantearse su identidad, así como su forma de ser y desempeñarse como profesores de LE sobre todo al inicio de su trayectoria.

[...] Ha habido creo que en algunos momentos grupos más complicados... así como los profesores tenemos nuestras creencias de lo que es enseñar, los alumnos también llegan con expectativas de lo que esperan del trabajo del profesor. Entonces, digamos el peor momento (risas) fue un... yo estuve en Brasil regresé creo con un buen acento, con un buen dominio, y yo llegué muy confiado a trabajar y un grupo se tornó especialmente difícil. Tenía tres grupos allá en Aragón y aquí en el CELE tenía dos grupos y con uno no pude. Y la

cuestión era ¿o sigo trabajando con ellos en ese ambiente difícil? Porque se había tornado muy muy muy complicado. Ellos no me aceptaban como profesor porque venían de haber trabajado con dos profesores que, para mi juicio, son muy buenos. Bueno, sus profesores anteriores eran muy buenos, y entonces yo llegaba a competir con ellos. Yo era más inexperto, aunque creo yo que tenía ventajas, pero, no, me fue muy difícil. De hecho, pedí que me quitaran ese grupo porque no pude, no me sentí capaz y también digo una cosa; podría haber seguido con ellos peleándome, pero consideré que era mejor que ellos aprendieran y no que yo siguiera de necio y con ese grupo que no me dejaba entrar. Digo no sé qué vieron en mí. Pero no, no se podía con ellos. Eran muy exigentes, muy críticos, pero al mismo tiempo daban poco. Yo me confieso, esa vez tuve que habar con mi jefe, él también estaba pasando por un momento personal complicado y entonces tuve que decidir eso y hablé con mi jefe y le dije “no es culpa de ellos, yo me siento incapaz” y, porque también mi jefe me preguntó “¿oye te hicieron una cosa mala?” Y le dije “no, en serio no creo que sean ellos. Yo no estoy pudiendo atender las necesidades del grupo y mejor cámbiame de grupo” (Thoreau).

[...] Una vez quise tirar la toalla iniciando. Es muy normal, o creo que cuando uno inicia en este trabajo que quiera decir ya porque no tienes el tacto para trabajar personalidades, y uno tiene que ir aprendiendo ese tacto para trabajar personalidades y estilos de aprendizaje. La segunda vez que yo tuve un problema, o más bien un replanteamiento de mi labor docente fue por las protestas de varios alumnos, que llegaron a mis jefes diciendo que yo los obligaba a hablar, que yo no era como... que yo no los venía a divertir y que no era payaso, a fin de cuentas, es lo que dijeron. A mí lo que me ayudó a replantear mi perfil docente y decir, “mi perfil docente es éste, y quiero seguir por este lado. No soy el profesor que te viene a divertir, no soy tu mamá ni tu papá. Incluso lo tengo bien claro, no vengo a cuidarlos, ni hacerle de niñera y pues habrá a quien le guste y habrá a quién no le guste. En mi salón, trato de trabajar, de que mis alumnos aprendan. Habrá cosas que van a salir, va a depender mucho de los intereses de mis alumnos y los que no les gusta el sistema, por la propia burocracia de esta universidad pueden cambiarse de grupo y yo no me niego a darles el cambio de grupo. Siempre hay profesor para todos. Entonces sí, la

primera vez quise tirar la toalla por las personalidades y por las mismas personalidades la segunda vez me quedó claro que creo que había avanzado mucho en mí. Ya tenía más seguridad y podía decir no me voy a volver el profesor barco, chistoso, buena onda, que te viene a contar chistes. Si cuento chistes, claro, nos reímos en el salón de clases, pero estoy en esta idea de que el trabajo del profesor de lenguas sea considerado profesional, y tal vez lo peor es que ya me monté a ese burro y ya no me quiero bajar. Estoy total y completamente convencido porque incluso me pasa en donde me conocen y me dicen “y tú qué haces de la vida” y digo, “no, pues yo soy profesor” y dicen “ay, los profesores” que es típico que lo asocien con el SNTE o con la CNTE y cuando se les dice “no, es que soy profesor de portugués” se quedan así de... ¿por qué?, y escucho desde “pero si es un español mal hablado, ni lengua es ¿profesor de portugués? ¿Dónde se estudia? y ¿para qué sirve?” “Y bueno, pues te vas encontrando con todo, pero cuando te toca hablar y te toca decirles, “oye, pero mira no se trata de esos prejuicios que tú tienes, sino que mi trabajo implica todo esto”. Entonces, ya como que te ven con mucho respeto. Pero infelizmente, no tenemos ni la visión allá afuera y muchos de nosotros no tenemos la visión acá adentro, de que esto es un trabajo profesional, no es como el hobby. Además, durante muchos años enseñar una lengua era para señoras sin quehacer decían. Entonces, tiene que ir cambiando y va a ir cambiando, pero va a ir cambiando en la medida en que nosotros también promovamos este cambio (Kafka).

Ahora bien, a lo largo de los años, han existido cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos institucionales de enseñar, aprender y evaluar. De acuerdo con la literatura (Cfr. Nixon, 1996; Gewerc & Montero, 2000), en el caso de la docencia en educación superior existen cinco posibles roles profesionales que suelen asumir los docentes universitarios: el de especialista en su temática o disciplina que deben transmitir; el de docente y tutor de sus alumnos que se preocupan por la formación de los estudiantes; el investigador de su especialidad centrado en transmitir los resultados de los avances

científicos; el profesional en su área de competencia, interesado en compartir sus experiencias y actividades relacionadas a su profesión, a la par del desarrollo de sus actividades de docencia; y el de gestor en alguna de las áreas anteriores. Aunque, algunos estudios muestran que a diferencia de los profesores de otros niveles educativos, los profesores universitarios suelen verse a sí mismos como expertos o investigadores en un área específica de su disciplina más que como docentes (Cfr. De la Cruz, Pozo, Huarte & Scheuer, 2006).

En el caso de los profesores de PLE se encontró que desempeñan distintos roles tales como los que podemos ver en la figura 3.

Figura 3. Roles y funciones del profesor de LE



Fuente: Elaboración propia

De igual manera en las entrevistas algunos de ellos hacen referencia a otras funciones y actividades que realizan a la par de sus labores como docentes y que guardan relación con sus disciplinas de estudio, por ejemplo:

[...] Como profesor de LE tienes que ser guía, tienes que ser incluso monitor de aprendizaje, tienes que apoyar a tus alumnos en muchas cosas. Muchas veces comportarte como psicólogo, como papá, me ha tocado ser papá de varios de ellos; incluso abrir la posibilidad de tener una amistad limitada, porque tampoco puedes ser su amigo dentro del salón de clases tanto fuera del salón de clases, pero si tiene que haber empatía para una amistad, porque son adultos. Y yo creo que el problema que tenemos con los alumnos de universidad es que todavía no los vemos como adultos los profesores y queremos hacer todo tan vertical y no funciona, pero además el alumno no se cree que es un adulto. Entonces surgen muchas cosas ya más operativas, desde estarlos persiguiendo, por qué no hiciste la tarea. Eso ya es de primaria ¿no? Si él no hizo la tarea, ya es su problema y tiene que saber por qué no la hace o por qué no está haciendo ejercicios o por qué no está viniendo, y tú simplemente darle la posibilidad de decirle, “tú eres un adulto, tú sabes lo que haces” y como todo, hay resultados buenos y resultados malos, y eso es lo que el profesor debería trabajar. Pero también, el rol del alumno tendría que ir orientado a ver al profesor no como su diccionario andante, ni su apéndice gramatical. El profesor es su monitor, es su guía, llega y le coloca ejercicios que le permiten fortalecer sus conocimientos, tal vez sabe cosas que le permiten ir como incrementando su aprendizaje (Kafka).

[...] Sobre mis roles puedo decir que soy interprete traductor, traductor especializado, profesor de LE, profesor de literatura dramática y teatro, profesor en la maestría de lingüística aplicada, director y dramaturgo, profesor del curso de formación de profesores de LE e investigador en el CELE. También tengo otras actividades artísticas en activo, por los procesos y productos obtengo muchas satisfacciones como

director y dramaturgo por mi formación y es algo que me da elementos para reflexionar. Digamos que es algo que me da elementos para estar atento al ser humano, al sujeto, eso incide también en mi formación profesional (Stendhal).

[...] Ahorita solo estoy en el CELE y en sedes externas impartiendo clases. De repente me ha tocado hacer una traducción o alguna asesoría sobre traducción, pero no, no soy traductor (Thoreau).

[...] Eventualmente doy clases privadas, pero sí, casi todo mi tiempo está enfocado al CELE. Yo tengo ahorita 5 horas para grupo, 13 horas para preparación de certificación, 2 talleres y además tengo 20 horas para desarrollo de materiales y el proyecto de evaluación. También soy traductor de textos, he hecho traducción simultánea y de acompañante. Pero mi trabajo fijo es en el CELE, los otros son muy eventuales y esporádicos (Kafka).

[..] Soy profesora, tutora, lingüista, evaluadora y coordinadora (Woolf).

[...] Pues ya tengo mi definitividad y desde ese tiempo me dedico a cuestiones de publicaciones. Eso es corrección de estilo, cuidado de edición, publicaciones periódicas, las publicaciones de la facultad (FCPyS) que son cinco y los libros, ya sean individuales o de proyectos PAPIIME, PAPIIT y eso es un ingrediente más que me ayuda para esto que hago en el CELE (como profesora), aún para mis cursos de dominio del idioma. Pero más me servía más cuando yo daba comprensión de lectura, porque es trabajar con el idioma y la redacción, o cuando tengo que hacer alguna revisión o traducción de textos (Alcott).

En el discurso de los profesores se confirman las posiciones que el yo va adoptando (I-positions) a lo largo de las entrevistas y cómo la voz de los docentes resulta ser un recurso en la construcción de su identidad. A su vez sus relatos constituyeron una herramienta narrativa de análisis que aporta elementos para considerar que la identidad del profesorado supone mucho más que la mera acumulación de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias. En esta línea, encontramos los trabajos realizado por Prados, Cubero, Santamaría & Arias (2015) quienes destacan el papel que las emociones, el compromiso, e incluso la pasión juegan en la labor de enseñar y en la constitución de una identidad como profesional de la enseñanza (Cfr. Beauchamp & Thomas, 2009). Autores como De la Cruz, Pozo, Huarte, & Scheuer (2006) señalan que una gran parte de los docentes universitarios a diferencia de los otros niveles, no han realizado una especialización pedagógica y por ende no suelen asumir verse a sí mismos como enseñantes, sino más bien como profesionales expertos en un ámbito disciplinar específico. Sin embargo, dadas las características y peculiaridades que tienen los profesores universitarios de LE participantes en este estudio, se puede decir que han desarrollado una identidad profesional como educadores. En este sentido, algunos autores consideran que el establecimiento de una fuerte y clara identidad profesional como profesor/a puede ser crucial para el quehacer profesional y el bienestar del profesorado (Cfr. Thomas & Beauchamp, 2011).

A partir de indagar sus inicios como profesores, sus representaciones sobre ser docente, el tipo de profesores de LE que son, así como sus roles, funciones, estrategias y sentimientos relacionados con la docencia; cabe mencionar que los cinco participantes hacen referencia a una figura de influencia (familiar o profesor) en la elección de profesión y/o formación que los inspiró, persuadió o incluso ha sido su modelo en gran medida en el desarrollo de sus prácticas educativas. Al respecto, también hacen evidente la carencia de una formación inicial sobre todo en cuestiones didácticas y pedagógicas para hacer frente a su labor.

En resumen, se puede decir que la identidad profesional docente es el conjunto de representaciones relativas a la docencia que cada profesor tiene de sí mismo y que resultan estables en el tiempo y delimitadas. En definitiva, esos sentimientos que configuran su identidad profesional se encuentran también determinados por el conjunto de posiciones que adopta el profesional de la enseñanza tomando en cuenta que:

- a. las posiciones se construyen socialmente; son las formas que interpretamos y vivimos nuestros roles y funciones en distintos contextos sociales.

- b. nuestras posiciones dialogan con otras posiciones y con voces que invocamos de otros actores y entidades sociales (otros-en-mi).
- c. nuestras posiciones se activan debido a las demandas del contexto social.
- d. esas posiciones también se expresan a través de la interacción social (pública, interpsicológica e intersubjetiva).

De acuerdo con los comentarios anteriores, se observa que los profesores universitarios asumen roles vinculados muchas veces a la naturaleza de sus carreras y/o contextos en los que se desarrollan. Por ende, tienen características y expectativas muy variadas en cuanto a sus prácticas.

La existencia de diversas identidades y culturas disciplinarias que coexisten en el departamento, ponen de manifiesto que cada profesor tiene su propia historia, preferencias y estilos intelectuales, que devienen de las identificaciones, trayectorias personales y académicas, así como de las apropiaciones de prácticas por parte de los profesores derivadas de procesos de iniciación, interacción y movilidad.

Un aspecto importante a destacar en esta sección es la formación con la que cuenta la planta docente en la UNAM, pues para ser un buen profesor no basta dominar la disciplina y los contenidos de la

asignatura que se imparte, sino contar con una sólida formación didáctica para desempeñar esta actividad. De esta manera, resulta indispensable prestar atención a la formación docente y al desarrollo profesional del profesorado que garantice prácticas que permitan crear, innovar y producir conocimientos. Esta formación no se trata solamente de brindar estrategias docentes, sino que debe contemplar las dimensiones que los profesores tienen como personas mismas, que hacen posible que la enseñanza que imparten promueva de manera significativa y eficaz el aprendizaje de sus estudiantes.

4.4. Incidentes críticos

Existen algunas regularidades constantes que algunos investigadores (Cfr. Adger, Hoyle & Dickinson 2004; Contreras, Monereo & Badia 2010) identificaron como bloques generadores de conflicto. En los siguientes subapartados retomo algunos de ellos e incorporo otros bloques emergentes (reconocimiento a la diversidad, proceso de cambio curricular, cultura institucional y aspectos administrativos) que a lo largo de la investigación se mencionaron con gran frecuencia y de acuerdo con los profesores capitalizan la aparición de IC.

4.4.1. Relativos al reconocimiento de la diversidad

Durante las últimas décadas del siglo XX surge la preocupación y el discurso acerca de educar en la diversidad con el propósito de superar la mirada homogeneizadora, proponer enfoques y estrategias más inclusivas que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados. De esta manera, también se hace evidente en los proyectos institucionales, el diseño curricular y distintos espacios de investigación académica la necesidad de promover las aulas heterogéneas e inclusivas, bajo el enfoque de la diversidad. Esta perspectiva pedagógica se refiere a un cambio en la mirada que permita transformar lo educativo desde la dimensión teórica y práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo menciona Greco (2007); los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela (¿a aprender?) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. Y, sin embargo, su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queremos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos, girar el ojo que mira hacia sí mismo (allí donde a menudo es muy difícil ver/se), reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar.

Así, podemos identificarlo en los extractos del relato de uno de los profesores que se presentan a continuación.

[...] Recuerdo particularmente la mano de José, alzándose de manera insistente para responder a alguna pregunta hecha al grupo de modo general. Nada tendría de particular escuchar su respuesta, de no ser por su labio leporino que dificultaba su pronunciación en una lengua extranjera, y cuya participación ponía siempre en aprietos al profesor por no comprender con claridad lo que, indudablemente, era una respuesta brillante y propositiva, no reiterativa ni empantanada en los lugares comunes.

[...] Recuerdo también las primeras sesiones en una clase de posgrado, años después, cuando Teresa llegaba, siempre un poco antes, acompañada de su perra lazarillo, para instalarse al fondo del salón, en uno de los extremos de la media luna, según disponíamos las sillas para favorecer una participación más equitativa y en la que todos “nos pudiéramos ver”. Y esta manera de replantear la clase también traía sus preguntas bajo el brazo: “¿Cómo hacer para explicarle los cuadros y figuras que dan cuenta de comparaciones y particularidades en torno a la interacción y el aprendizaje? ¿Cómo podría ella, invidente, saber que a la izquierda se situaba a la escuela innatista y a la derecha la interaccionista?”

[...] ¿Qué decir de la disidencia sexual, o mejor: preferencia sexual no de nuestra sociedad mexicana, heterosexual, pretenciosamente blanca y masculinizada? [...] poco después de iniciada la clase, la llegada e integración de Edgardo, muchacho notoriamente diferente por su gestualidad, cadencias y manera de hablar. La entrada al aula era siempre acompañada por pequeños gritos de regocijo y burla, miradas de soslayo y risas en sordina venidas de los alumnos de la facultad vecina, así como por algún disimulado reproche o desaprobación por parte de las chicas u otros alumnos menos gregarios [...] ¿Cómo decidir el momento propicio para pedir respeto y tolerancia, acorde al espíritu plural de nuestra generosa casa de estudios? ¿Cómo buscar las palabras más indicadas para las susceptibilidades y, al mismo tiempo, hacer un acto de justeza? (Stendhal)

En este sentido, el aula heterogénea es un espacio en el que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad” (Anijovich, 2004: 25-26).

Analizando las producciones, se encuentra que tanto para el profesor como para los alumnos constituye un reto enfrentar este tipo de situaciones que ponen en juego sus capacidades para manejar eventos que les resultan conflictivos y emocionalmente desestabilizantes. Desde el enfoque educativo inclusivo y heterogéneo se reconoce que los estudiantes son diferentes entre sí y todos pueden aprender. Sin embargo, se requieren políticas claras y realistas que involucren a la comunidad educativa en la construcción de una universidad sin excluidos y habitable para todos sus miembros. Esto remite a un enfoque pedagógico que contemple la diversidad como una condición inherente al ser humano y por lo tanto un valor a respetar. A los diferentes agentes educativos, les resulta indispensable comprender que cada persona nace con una condición biológica, cultural, económica y social diferente, pero se desarrolla en múltiples contextos educativos.

Lo mismo podemos observar en los cuestionamientos y preocupaciones que expresa el profesor que son el móvil para replantear su identidad, práctica docente y lo llevan a contemplar distintas maneras de aproximación a las problemáticas suscitadas. A su vez, se convierten en puntos de partida para encarar su labor como educador, partiendo de la concepción de la diversidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las aportaciones de la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva, las neurociencias y la lingüística que brindan elementos sustanciales para renovar las prácticas educativas de tal forma que atiendan las diferencias y sus implicaciones.

4.4.2. Relacionados con el proceso de cambio curricular

Como se mencionó en el segundo capítulo, la renovación curricular que tuvo lugar en el CELE, trajo consigo un sin número de avatares y retos. En este apartado se da cuenta de los IC referentes a dicho cambio curricular y la transición hacia el nuevo plan de estudios de PLE que fueron reportados por los profesores del departamento.

De acuerdo con Antúnez (2001), al hablar de cambio existen seis referentes: el centro educativo es la unidad de cambio (1), para que éste ocurra es necesario personas concernidas con en el mismo (2), esos agentes necesitan autonomía y poder (3), es necesario un motor interno que dinamice los procesos (4), el cambio depende más de las

iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa (5) y es posible que el centro educativo mejore si es capaz de aprender de sí mismo (6). Dichos referentes pudieron constatarse en el cambio curricular del departamento de PLE, efectuado en el CELE.

Por ejemplo, en los siguientes comentarios se muestra que una de las primeras problemáticas que enfrentaron los profesores del departamento fue establecer criterios generales para el diseño del currículo de LE, que garantizaran la congruencia del mismo con el plan de desarrollo del Centro y de la UNAM. De igual manera, los llevó a sopesar las problemáticas sociales, económicas y tecnológicas asociadas a la globalización, así como detectar las necesidades académicas tanto de los estudiantes como de la misma institución.

[...] El planteamiento de la propuesta curricular vino por indicación institucional oficial y se empezó a formar el equipo. Fue algo intrusivo porque no estaba en mis terrenos; fue un trabajo de un año de formación y en el cual pude tomar una sana distancia. Existe un marco común de referencia del CELE y una serie de constructos, pero eso fue lo que nos llevó a buscar confeccionar una propuesta, un plan que partiera de la realidad y no hacer un traje a la medida de la institución sino más bien conociendo las necesidades de la población que se tiene y es lo que nos llevó a las famosas competencias comunicativas y el enfoque por tareas porque vimos que era un escenario a partir del cual estas competencias iban a tener una concreción, aplicación y no está atomizado nada más en la parte lingüística (Stendhal).

[...] Viene desde el proyecto de fortalecimiento de la Universidad del siglo XXI del doctor Narro, digamos que intenta tocar varias áreas que aún eran muy débiles o muy flacas en la universidad, entre ellas el CELE. Críticas del CELE eran que ya no se hacen materiales, no tienen pies ni cabeza y eso era verdad porque no teníamos planes curriculares publicados, y entonces nos dicen se tienen que hacer planes curriculares. Empieza a armar un equipo general y un equipo específico por departamento. Teníamos un año para hacerlo... y los descriptores, creo que teníamos 6 meses, estábamos en contratiempo totalmente y fue, armar todos los descriptores (Kafka).

De acuerdo con lo anterior, se observa que estas transformaciones representaron diversos IC para los docentes que los llevaron a replantearse distintos enfoques curriculares, los fenómenos lingüísticos, su perspectiva de enseñanza y aprendizaje, el significado de la docencia, sus objetivos como departamento, los niveles de referencia propuestos en el MCERL, así como los perfiles para elaborar su plan de estudios. Anteriormente el diseño curricular en el CELE se caracterizaba por la ausencia de criterios institucionales y la generación de una vasta propuesta de “cursos”, entendidos como la adopción de métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas y su posterior instrumentación en materiales didácticos elaborados por el mismo Centro (Cfr. Porras, 2013). Considerando este entorno complejo de la ELE, se puede decir que el equipo encargado de la renovación curricular tuvo una labor titánica para integrar conocimientos lingüísticos de manera social y pertinente desde un sentido amplio; de tal forma que se lograra reflexionar críticamente sobre el conocimiento de otras culturas y realidades con la finalidad de contribuir a la movilidad académica, cultural y laboral de los estudiantes. En este

sentido, su aportación consistió en sentar los principios que orientaron el diseño, así como las bases filosóficas y conceptuales del currículum de PLE.

De igual manera, los participantes reportaron algunos conflictos y tensiones que surgieron en el desarrollo de dicho proyecto. Por ejemplo, citaron el aspecto de actualización y formación al que tuvieron que someterse, el desgaste emocional derivado de dicho proceso, así como los problemas personales e institucionales que permeaban el cambio curricular.

[...] El cometido era que los departamentos renovaran el currículo, renovaran los materiales y renovaran la evaluación; una renovación total. Tiene prácticamente poco que lo tenemos, pero se puede decir porque prácticamente un currículo está vivo, está sujeto a modificaciones. Y empezamos un proceso que nos costó muchísimo... empezamos como muy contentos y acabamos agotadísimos... afortunadamente la cuerda se estiró, pero nunca se rompió y acabamos (Woolf).

[...] Tal vez, también sea importante mencionar la necesidad de actualización que conllevó la innovación del currículo, y las limitaciones a las que nos enfrentamos los profesores en la implementación de este nuevo currículo (Thoreau).

[...] El currículo yo creo que ha sido un parteaguas en muchas cosas, primero ha sido mover, como una sacudida en la planta docente del departamento. De repente llegamos y les dijimos ya está el currículo a ver véanlo y lo empezaron a ver y lo primero que vieron fue “es que no hay gramática”. Es que la gramática está implícita; entonces empezar a explicarle a los colegas qué entendíamos por lo que se quería enseñar y a partir de estos descriptores qué podían recuperar para trabajar (Kafka).

[...] Durante el desarrollo del proyecto, hubo una serie de vicisitudes que tuvimos que sortear para la conclusión del proyecto: problemas personales dentro del departamento de portugués. La lucha de poder por la dirección del CELE dejó múltiples inconformidades en la institución, autoritarismo de algunos funcionarios, así como el deseo de innovar, pero sin tener claro a dónde queríamos llegar; es decir, falta de preparación académica para el proyecto al que nos enfrentábamos, etc. (Alcott).

[...] El mayor esfuerzo es que lo hicimos nosotros, no tenemos ninguno de los que intervenimos en el proceso no tenemos formación curricular, no somos pedagogos, ninguno, nuestra única experiencia era muy empírica y era la idea de rescatar lo que ya hacíamos todos, porque además el departamento siempre se ha caracterizado porque hacemos muchas cosas y muchas actividades durante todo el semestre y entonces fuimos encajando las tareas. En las tareas sí se reconoce el trabajo de los colegas y trata de llevar a los colegas a decir “¡ahh! yo ya lo hacía solamente ya tengo un lineamiento de cómo hacerlo mejor”.

El currículo sí marcó una diferencia dentro y fuera del centro. La embajada de Brasil, por ejemplo, está interesada en adaptar nuestro currículo para el centro cultural; tenemos presiones de otras universidades para que empiecen a implementarlo y está marcando una diferencia porque los colegas fuera de esta universidad están viendo que se puede hacer un currículum, es interesante. De repente nos sentimos importantes, pero como equipo de trabajo, tuvimos muchos desacuerdos. De repente eran reuniones de trabajo de 4 o 5 horas en las que salíamos gritándonos y no nos queríamos volver a ver, pero una de las cosas que representa el currículo como tal, las tareas; es que ahí hay tareas que 1, 2, 3 o los 4 estamos convencidos que funcionaban. Nos apropiamos mucho de las tareas y el proceso. Yo creo que todos los que hicimos el currículo, estamos convencidos de que funciona, también estamos convencidos en que tiene una caducidad (Kafka).

[...] Yo creo que los IC recurrentes en la implementación del plan de estudios fueron sobre todo los relacionados a la formación de los docentes. Este cambio curricular surgió también en medio de un conflicto en el departamento, con compañeros de trabajo que cuestionaban muchas cosas pero que no proponían. Aun cuando se han implementado talleres intersemestrales, cursos seminarios para ir entrando a este universo que implica el cambio paradigmático, muchas veces no vienen, y lo peor es que son los que cuestionan y no vienen, es triste (Stendhal).

De la misma manera, en los siguientes fragmentos se puede ver cómo los profesores fueron capaces de dar respuesta a las necesidades planteó por la renovación curricular y cómo autorregularon sus acciones frente a demandas producidas en su aula, incluso de manera inesperada. Desde este planteamiento se puede decir que los docentes actúan empleando estrategias metacognitivas al redescubrir sus representaciones, tomar consciencia de sus decisiones cognitivas sobre qué hacer y/o decir en cada circunstancia con la finalidad de ajustarse y reflexionar sobre sus prácticas y los efectos de éstas.

[...] Pusimos a prueba el currículo y dijimos vamos a hacer una selección de los colegas que lo van a hacer y entonces vamos a monitorearlos: “tú impleméntalo, explícale, acompáñalo”. Hicimos todo y el colega seguía enseñando como sabía enseñar desde una zona de confort y cómo que enseñaba, pero lo que le preocupaba era llegar a la macro tarea y le decías: “no, no, no, no, la macro tarea no te preocupes, o sea tu preocúpate por el proceso”. Y te volteaban a ver con cara de: “¿Cómo? Pero es que tiene que hacer un cartel, un cine debate...”. “Tranquilo, tienes que hacer todo para que cuando el alumno se siente a hacer la macro tarea, la consiga entonces qué necesitas para un debate, necesitas conectores discursivos, que sepa cómo robar la palabra, colocar cada uno de estos elementos...” y fue un fracaso total. Nos tuvimos que sentar y decir ya tenemos un perfil

docente, pero necesitamos talleres para fortalecer a los colegas, hicimos talleres y volvimos a hacer otro pilotaje y este segundo fue mucho más amigable y nos ayudó a reestructurar los descriptores, antes de la fase de implementación que la que realmente estamos viviendo porque estos 5 niveles son los que desde que empezaron con el currículo.

Antes no había lineamientos ni respaldo teórico. El respaldo teórico sí lo da el currículo completamente y los colegas cuando han dicho “porque se tiene que enseñar esto”. “Ah, mira el respaldo teórico aquí está y esto es lo que ahorita se está trabajando en lenguas extranjeras y pensamos que el modelo funciona porque ta ta ta”. Yo creo que sí vamos terminar siendo los que hicimos el currículo y dentro de un par años vamos a ser o los grandes villanos o los grandes héroes; ahí va a depender mucho de la cuestión, porque es un producto que tú hiciste entonces tienes que estar convencido de todo el marco teórico y de todo el marco pedagógico que hay en el currículum y lo defendiendo, no fue fácil, fue un proceso de mucho trabajo (Kafka).

[...] Yo creo que la cosa más valiosa de este currículo es el cambio docente porque si tú haces un currículo y ese currículo no mueve a los docentes pues entonces no sirvió de absolutamente nada. Pero si haces un currículo que te tira la evaluación y que te hace cuestionarte y que te dice “¿qué demonios es la lengua?” Ah, que la lengua no era gramática pues entonces ya le dimos al clavo con algo. Y claro que nos tiene sufriendo, pero ese sufrimiento para mí es sinónimo de aprendizaje porque además cuando uno aprende pasa por un proceso de sufrimiento. Yo te digo que diario paso momentos de angustia y soy una maestra que ya tiene su experiencia y todo, pero si de repente paso momentos de angustia pensando en cómo le voy a hacer hoy. Entonces eso es lo que ha pasado, que hay de alguna manera resistencia al cambio, que hay dificultad para el cambio incluso en los que diseñamos esta propuesta; porque uno dice “ok, ya lo vimos, lo planeamos así pero cómo me lo llevo al salón de clase” (Woolf).

[...] Yo no digo que el currículum sea como el huevo de la gallina, es un parteaguas, es una cosa muy interesante porque si marcó una diferencia dentro y fuera del centro. O sea, la

embajada de Brasil está interesada en captar nuestro currículum para el centro cultural. Todavía no podemos hacer esa negociación porque no está publicado y la UNAM no se va a aventar a perder el proyecto; lo tiene que registrar como una publicación y digamos patentarlo, pero tenemos esa presión y tenemos presiones de otras universidades para que empiecen a implementar nuestro currículo. Entonces no es el huevo de la gallina, pero es un parteaguas que está marcando una diferencia y ahora resulta que los colegas fuera de esta universidad están viendo que se puede hacer un currículum, pero además nos han dicho es “nosotros no nos aventaríamos el paquete” o sea ustedes estaban locos. “Ustedes se aventaron un paquetazo, mejor adaptemos su currículo y todos tenemos currículo”. Es interesante, incluso tuvimos contacto con el ministerio de educación de Timor que por alguna razón llegó una de nuestras tareas, uno de los descriptores, lo conocieron y dijeron eso es lo que tenemos que implementar en portugués para enseñar portugués lengua primera. Y nosotros nos quedamos es un currículum para lengua extranjera, ni siquiera para una segunda lengua, pero bueno, como que sí, de repente nos sentimos importantes, ¿no? Entonces sí valió la pena pelearnos, leer, gritarnos. [...] Como que nos pusimos muy bien en el camino de que éste era nuestro currículum y nos apropiamos mucho de la tarea y del proceso. Y todos los que hicimos el currículum estamos convencidos de que funciona, no le vemos cosas negativas en el sentido de que ahora lo vemos y decimos “ay no, estábamos locos”. No, lo que vemos es “ah no, mira nos falta por aquí, vemos áreas de oportunidad” [Kafka].

[...] La implementación de este plan de estudios implica el llegar y dar a conocer estas tareas e ir tomando decisiones para gestionar su actuación. No hay libro, el libro es una opción, pero no es el curso; es un elemento, un recurso, pero nada más. La búsqueda de información y la selección está en otras tantas instancias variadas. También nos hace pensar en el tipo de docente que queremos formar; no el docente de lengua nada más y dos o tres nociones de aspectos metodológicos, sino un docente-investigador. A mí no me funciona un docente que llega

con su libro bajo el brazo que asume esa cultura de aprendizaje tan arraigada, necesitamos cambiar esa visión del docente de lengua (Stendhal).

También se mencionó que algunos profesores no se involucraron tanto en el cambio curricular debido a las condiciones laborales y/o tipo de contratación que tienen. Aunado a ello, dentro del departamento hubo cuestionamientos a la autoridad académica, así como al liderazgo del grupo encargado de realizar la renovación del plan de estudios.

[...] Fue un trabajo muy arduo. Llegó un momento, como un mes, no nos vimos las caras, pero como para nada porque estábamos hartos, nos hartamos -digo en este caso-, del coordinador, del equipo, porque él venía y nos traía propuestas. Entonces, nosotros estábamos como apenas eligiendo el modelo, pero llegó el momento en el que decíamos: “no, no ese modelo no sé porque no sé qué, no sé cuánto”, y entonces como se estaba viciando tanto el asunto. El coordinador, creo yo, que se empezó a sentir, este, atacado; él y no la propuesta. Y entonces empezó a sentir que ya era personal. Después de ese punto nos separamos hasta que, nuevamente, la otra integrante del equipo habló con él porque la bronca parecía que era entre él y yo; el coordinador y yo, ¿no? Entonces habló primero con él y luego me dijo: “Oye, qué onda porque tenemos que entregar ese trabajo y es un encargo y no podemos dejarlo del lado, ¿no? Porque además tenemos horas, estamos dedicados a eso y no hemos terminado” Y después habló conmigo y dije: “pues es que /ríe/ el que se ofendió fue él ¿no?”; y me dijo “no pues sabes ya tenemos marcada una reunión y entonces vamos a trabajar” Y creo que eso también nos hizo llegar en otra disposición del trabajo y ya. Curiosamente ese fue el momento en el que el coordinador eligió ya el modelo, nos lo presentó y nos gustó a los tres y ahí para adelante se fue así muy natural, ya, el trabajo, no tuvimos obstáculo, terminamos el proceso y ya.

Creo que realmente vi la envergadura del trabajo que realizamos mucho después tuvimos que empezar a defenderlo, porque digamos en el caso del departamento sí se sintió como una imposición, es decir, de la dirección decidieron que hiciéramos un plan de estudios. Ellos lo que sintieron es “nos quieren obligar a aplicarlo”. Pero, por otro lado, el equipo de trabajo estaba muy cuidadoso de decirles: “no, es que no es una imposición, mírenlo está bonito, lo trabajamos, pero además lo que ustedes nos propongan lo vamos a cambiar y no sé qué...” Y entonces de parte de muchos compañeros es “yo lo leo”, y de parte de nosotros es “por favor, revísenlo y no sé qué”, ¿no? (Thoreau).

[...] En el departamento, defender el trabajo yo creo que ha sido el incidente más crítico tanto con colegas que estaban convencidos del currículo como con los que no, porque a ellos les tocó ver el proceso desde fuera. Fuera del departamento, en el Centro ha sido la cuestión de que habrá siempre alumnos que van a cuestionar el contenido. Nuestro currículo adolece de una cosa, y es que sacamos a Brasil de la idea común curricular; sí, Brasil se trabaja y se trabaja en el primer semestre, pero una vez que se trabaja en el primer semestre, se vuelve a tocar muy esporádicamente, entonces el alumno entra en un shock y dice “no estoy aprendiendo portugués”. Nuestra idea curricular es “el portugués visto desde cualquier punto del portugués y mira está Brasil, está Portugal, ya los viste, ok; entonces, adiós. Ahora están los países lusófonos”. Y se van abriendo las posibilidades y no a todos los alumnos les gusta eso. Sacar a Brasil del centro del plan curricular sí provocó cierto malestar en algunos alumnos, pero estamos convencidos de que enseñar portugués es enseñar la lusofonía y es uno de los sacrificios que vamos a tener que hacer para mantener este currículo y darle esa vigencia que queremos darle.

Como tal se hicieron 5 talleres; fueron optativos, no podemos obligar a los colegas a hacerlo y hubo colegas que nunca vinieron [...] creo, que la riqueza de los talleres nos colocaba como equipo; desnudábamos el currículo, nuestras ideas y escuchábamos al colega, y la idea fue muy gradual. Primero les presentamos lo que era el currículo, después les presentamos los alcances, después les dijimos cómo trabajarlo, por donde abordarlo, después cómo trabajarlo con los materiales que ellos

tenían y el último taller que tomaron fue sobre perfiles. Pero ahora el reto que yo veo completamente y lo he externado es que tenemos un problema muy fuerte con los colegas en el sentido de que no entienden lo que es un proceso de aprendizaje por tareas, ese es el reto que estamos enfrentando ahorita (Kafka).

[...] Siento que sí necesitaríamos los profes más formación y capacitación para saber bien cómo abordar esto (el nuevo plan de estudios) que nos están entregando. Porque a veces no todos se reconocen y no pueden sacarle el máximo provecho. Y yo creo que con todos los cuestionamientos que se puedan hacer, es un esfuerzo grande el que hicieron ellos... y creo que, incluso forcejeando un poco con la Dirección, porque resulta que la Dirección quería que fuera así, pero qué creen es portugués y aquí lo que nos funciona es esto. Tal vez contraviniendo un poquito las disposiciones o lineamientos oficiales. Entonces pues hay mucho trabajo de promedio y siento que para que de verdad se pueda sacar el máximo provecho a eso creo que ahora sí tenemos que pasar a la otra fase del primer nivel, lo trabajamos así. En cuanto a materiales ya se están desarrollando o están los recursos apoyados con TIC y la didactiteca, la mediateca, el *teletandem*, todas esas cosas (Alcott).

[...] Nosotros queríamos que nos retroalimentaran acerca de la dosificación, el orden de los temas a tratar, la pertinencia de los mismos y si era comprensible la manera de abordar el curso. Cosa que nunca ocurrió en las sesiones, aunque sí se daba en discusiones individuales fuera de las sesiones convocadas (Thoreau).

[...] Problema número 1, éramos 4 y en el departamento somos 15 entonces había 11 personas que no sabían nada o muy poco o mucho menos que nosotros de lo que estábamos haciendo.

El otro problema con el que nos enfrentamos era una pregunta: “¿es obligatorio que lo usemos?” [...] Entonces, por otro lado, hay un freno psicológico de otros profesores a decir “yo no quiero enseñar así, yo no quiero enseñar desde una perspectiva intercultural, compleja, transversal, yo soy un profesor de

gramática y con eso soy feliz y para la gramática se necesitan tablas, entonces a mi respétenme porque lo que yo enseñó, no una parcialidad, puede ser un todo”. Entonces hay gente que dice yo no le entro y no le entro porque lo que yo enseñó es bastante y suficiente y esa es otra traba.

La otra traba es que bonito nos quedó, pero, ¿con qué materiales? Porque los materiales de estos libros de texto y de muchas de estas cosas que nos habían acompañado pues ya no daban el ancho para un currículo que estaba planteando la convergencia de fenómenos, sociales, culturales, situacionales, de todos los países de la lengua portuguesa no nada más de uno o de dos (Woolf).

Como se observa en los comentarios anteriores, durante el proceso de renovación curricular se vivieron conflictos, tensiones, encuentros y desencuentros, desgastes emocionales entre los profesores y la institución. Tal como la literatura lo señala (Cfr. Calderhead, 1987; Fullan & Hargreaves, 1996, Díez Gutiérrez, 1999, Antúnez 2001, Plazola & Rautenberg, 2009, Díaz Barriga, 2010), estudiar y analizar las actitudes presentes en el pensamiento del profesorado, la comprensión de los procesos institucionales, así como el marco en el que se desenvuelven, las resistencias al cambio que se presentan en este proceso y el tema de la innovación ponen de manifiesto la necesidad de nuevos modelos que promuevan cambios sistémicos y el desarrollo profesional del profesorado.

Cabe mencionar que, en los procesos de reforma curricular, se desvela el juego de interacciones entre grupos e intereses, con un señalamiento puntual respecto de los roles movilizados. Tal como lo refiere Rautenberg (Cfr. Plazola & Rautenberg, 2009) se activan distintas dinámicas institucionales, así como tensiones tanto

individuales como grupales, derivadas de la inminencia de un cambio curricular y su impacto en la micropolítica institucional. También es importante reiterar que el rediseño curricular como tal, es una tarea compleja y larga que requiere una metodología rigurosa, que rebasa por mucho el mero orden de lo instrumental (como racionalidad técnica). Por tanto, resulta inapropiado, en sus primeras fases, la participación de un gran número de sujetos a cargo de las mismas tareas. No obstante, se aboga por propiciar una participación diferenciada que apoye el avance desde distintas miradas y consideraciones, para confluir, en un producto final provisional. Igualmente se hace referencia a que en el caso de los cambios en las instituciones educativas, hay un ‘campo de concentración’ de imaginarios, experiencias, espacios y tiempos interferidos que recrean la novela institucional, de modo que se superponen los proyectos, prácticas, intereses, conflictos, entre otros, a lo posiblemente instituyente para dinamizar resistencias en las que la explicitación del origen de la oposición se sustenta, en ocasiones, en razones burocráticas. De esta manera Rautenberg señala que el rediseño curricular como acción de intervención perturbadora “moviliza fuerzas y formas en general eyectadas por los dispositivos de trabajo [...] más consagrados” (Lourau, 2001: 41); lo íntimo, lo pasional, lo emocional, lo público y lo privado se activan para interferir en el cambio.

De igual manera, se da cuenta de la complejidad de las situaciones a las que se enfrentaron, así como los cambios curriculares realizados que tuvieron impacto en la filosofía, principios, valores, enfoques, paradigmas, metodologías, materiales y recursos, pero también en la

forma de abordar el aprendizaje. Asimismo, se puede ver cómo los docentes se apropiaron del diseño que realizaron del proyecto educativo. Con relación al nivel de participación de los actores en los procesos de reforma curricular, se puede decir que no fue una implantación unidireccional o una imposición por expertos en contenidos o diseñadores curriculares sino un proyecto de currículo participativo (Cfr. Schwab, 1970) en el que algunos de los mismos profesores del departamento fueron quienes desarrollaron la propuesta y son los responsables de concretar en el aula dichas innovaciones.

Ahora bien, sabemos que para que un cambio ocurra es necesario contar con personas concernidas con el cambio, por sus representaciones, pensamientos, sentimientos, emociones, conductas y actitudes. Como se observa en los fragmentos anteriores, los participantes son conscientes del reto como docentes que enfrentan ante la innovación del currículo y la ELE. A su vez, están convencidos de las bondades, ventajas y limitaciones del plan de estudios que elaboraron.

4.4.3. Relativos a los contenidos curriculares, métodos de enseñanza y organización de recursos

Este apartado se encuentra relacionado con el conjunto de creencias, concepciones y teorías (explícitas e implícitas) que tienen los docentes sobre qué, cómo y cuándo deben tanto enseñarse como evaluarse determinados contenidos, específicamente los correspondientes a su disciplina. Como veremos en los IC relatados, los docentes a menudo suelen estar preocupados por la estructura de los contenidos, la transmisión sistemática de los mismos, así como las decisiones y estrategias de enseñanza que deben poner en acción dependiendo de las características y situaciones educativas que enfrentan.

El uso de estrategias va mucho más allá de conocimientos, aplicación mecánica de técnicas, métodos o procedimientos de estudio; ellas constituyen un proceso de toma de decisiones conscientes e intencionales, elegidas de manera organizada por el agente de enseñanza con la finalidad de cumplir determinada tarea u objetivos y promover aprendizajes significativos (Cfr. Díaz Barriga & Hernández, 2002).

Tanto el cambio curricular como la selección de contenidos y su tratamiento estratégico, representó para los docentes un cuestionamiento que los llevó a replantear sus concepciones sobre lengua y aprendizaje, así como las funciones de los materiales y los criterios que constituyen la base para adoptar recursos didácticos, ya sea para su diseño, adaptación o selección. De acuerdo con Monereo y

Monte (2011), el dominio del contenido por parte del profesor es una condición clave e indispensable para producir un aprendizaje de calidad en los estudiantes. Para ello, es necesario que se promuevan tres pilares: una secuenciación coherente y consistente, una presentación dosificada próxima a los conocimientos previos de los destinatarios, así como un esfuerzo por compartir el sentido y funcionalidad de lo que se expone.

En cuanto a los métodos, se marca la necesidad de realizar cambios metodológicos no sólo en el discurso sino en las prácticas habituales con la finalidad de mejorarlas. Específicamente, se menciona la importancia de contar con el apoyo suficiente del equipo docente, las condiciones previas y anclajes para su óptima aplicación, así como la cobertura logística, emocional que permita impulsar las transiciones que conlleva un proceso de cambio curricular, tal como lo podemos ver en el comentario siguiente:

[...] Me entregaron el tema a partir del cual iba a ser evaluada como docente; es decir, el tema de la clase muestra que tenía que dar a un grupo en presencia de los evaluadores. El tema no me gustó (aumentativos en portugués), me pareció un tema salido de un currículum tradicional y espontáneamente lo negué. “Esto ni siquiera es un tema”. Quien me lo entregó era una de las evaluadoras que quedó congelada con mi comentario. [...] En un principio sentí desconcierto, habíamos estado hablando de que el modelo tradicional de enseñanza debía ir quedando atrás. En la plática todos los 3 colegas mencionados se mostraban como innovadores, muy críticos y muy a la vanguardia, cosa que yo celebraba. Así que cuando vi “su” tema. Me sorprendió, como que pensé que su discurso anterior era muy falso. Después de que el profesor joven, me pisó por debajo de la mesa, me sentí todavía peor, como si yo fuera impertinente por dejar al descubierto su incoherencia, casi como una niña

malcriada. La veterana se ruborizó con mi comentario. Supongo que se ofendió. La jefa se solidarizó con la ofensa de la veterana. La conversación se cortó (Woolf).

Al mismo tiempo, se aboga por una visión más sociopragmática de la lengua que promueva una enseñanza situada, auténtica, realista, útil, sostenible y socializante basada en los lineamientos curriculares y un aprendizaje centrado en los estudiantes.

[...] Se debe pasar de una concepción de la lengua como sinónimo de gramática y evolucionar hacia un abordaje más complejo, más antropológico, más semiótico en el que la lengua está entrelazada con aspectos culturales (ideológicos, históricos, identitarios, políticos, etc.) [...] el papel del profesor deberá pasar de la idea del docente como poseedor de un conglomerado, estático de conocimientos a la concepción de docente como un agente que contribuye al proceso de aprendizaje, del cual el también forma parte [...] Habría que transformar al alumno en un protagonista que puede dejarse guiar y guiar a otros (alumnos o profesor) en la construcción colectiva del aprendizaje. Ya no es posible concebir al alumno como un depositario estático de conocimientos debe pasar, entendidos como un manejo de información estable, unívoca y perenne (Woolf).

Bajo esta perspectiva, cabe resaltar la importancia de tener materiales acordes con la propuesta curricular o, de ser necesario, generar nuevos recursos que fomenten la autonomía del estudiante, la integración y flexibilidad de currículo, así como el desarrollo del pensamiento crítico y el abordaje de contenidos transversales. Así dan cuenta los comentarios expresados por los docentes de PLE, quienes relatan que este tópico fue uno de los aspectos problemáticos y que

estuvo latente tanto durante la renovación curricular como en su implementación.

[...] En la implementación interna yo si coloco (como uno de los IC) los materiales, necesitamos un material que responda al currículo y que respondan a las situaciones simbólicas de aprendizaje, sin caer en la práctica de hacer materiales estructurales. Yo estoy convencido en que debemos de sentarnos, a lo mejor ya resulta muy ambicioso, pero necesitamos un libro, ahorita está la *didactiteca*, pero el problema siempre va a ser que la *didactiteca* es un banco optativo y tendría que ser un banco para acompañar, otro material para trabajar (Kafka).

[...] Uno de nuestros problemas fue la falta de material, porque realmente pasamos de una visión del portugués como una lengua bifocal es decir que está en dos focos: Portugal y Brasil a una postura del portugués pluricultural y esto significa 8 países, incluso países de Asia que cuando empezamos no sabíamos más que dónde estaba geográficamente, cómo se llamaban y dos que tres datos más, cuál es su moneda y esto, pero desconocíamos procesos históricos básicos o los sabíamos un poco de oídas, pero de eso, a decir “yo tengo material sobre Timor Oriental donde los alumnos hacen una serie de unidades o de inferencias con ese contenido”, pues no, y pues en esa búsqueda estamos, porque realmente el material que ahorita tenemos sobre África todavía es poco, pero ya tenemos (Woolf).

[...] La otra traba es, que bonito nos quedó (el plan de estudios) pero, ¿con qué materiales? porque los materiales de estos libros de texto y de muchas de estas cosas que nos habían acompañado, pues ya no daban el ancho para un currículo que estaba planteando la convergencia de fenómenos, sociales, culturales, situacionales, de todos los países de la lengua portuguesa, no nada más de uno o de dos (Kafka).

Los profesores mencionan que fue imprescindible seleccionar y/o crear materiales adecuados, y estimulantes para abordar los contenidos

desde el enfoque didáctico propuesto en el plan de estudios. También, se hace referencia a su preocupación por realizar actividades en el aula culturalmente relevantes para no caer nuevamente en el uso indiscriminado de libros de texto comerciales (métodos) que no siempre responden a la perspectiva de lengua y aprendizaje que están trabajando, están alejados de la realidad, privilegian determinadas habilidades lingüísticas o, en ocasiones, promueven estereotipos.

Respecto a la adecuación, distribución y organización de contenidos, se encuentran los siguientes fragmentos donde se observa que tanto el tiempo dedicado por los docentes para cada contenido, como las actividades seleccionadas para promover aprendizajes significativos requieren de una gestión que supone forzosamente priorizar a qué le dan más valor y qué puede eliminarse, pensando que el alumno no lo podrá adquirir en otro lugar. Pensar, por ejemplo, si le conviene quizás dedicar más tiempo a conceptos y procedimientos que tengan una naturaleza más generativa o promover procesos de diferenciación o desarrollar e integrar diferentes habilidades y dimensiones de la lengua.

[...] A lo mejor la distribución de los contenidos, principalmente lo que se refiere a los contenidos lingüísticos. Ahí es donde de repente tenemos las divergencias y también hay interpretación desde lo que uno propone. Nosotros por ejemplo en un tema, nosotros propusimos abordar el curso desde la lusofonía, es decir; desde todas las culturas que se expresan en portugués, y entonces propusimos que, en los primeros semestres, ellos tienen que desarrollar monografías, pero además de eso, tiene que ver con otra cosa más que la monografía de los países. La idea de que ese formato (monografía) es importante porque

entonces hablamos de cuestiones de un tipo de texto, cuestiones discursivas de cómo tengo que escribir yo un texto, de ese formato, esa monografía. Es decir, si yo en el segundo nivel tengo que trabajar Angola, y no sé qué otro, eso no quiere decir que yo todo el semestre voy a trabajar con materiales de esos países. Es decir, yo puedo seguir trabajando con mi material que es una mezcla de portugués y brasileño, porque son dos materiales, pero yo tengo que buscar de Angola, por el trabajo que ellos van a desarrollar. Es decir, debemos dar todos los elementos para que ellos hagan la monografía. Ellos van a investigar, de dónde la saquen, a mí no me interesa, yo voy a darles herramientas para lo lingüístico y todo lo, no sé, morfosintáctico, o la cuestión fonológica y esa es la parte que vamos a trabajar en el salón de clases. En la parte de la monografía ellos la hacen solitos y entonces esa es mi visión. Hay profesores que decidieron que todo ese semestre se trabaja con todos esos países (Thoreau).

[...] Entonces empiezo como a repasar en mi cabeza el currículum y a pensar no sé, presentarse, leer en voz alta, ta, ta, ta y de repente digo, yo creo que ahorita el punto es, no sé, hablar de un familiar, supongamos. Ese punto está en el currículum y digo bueno ya les di el tema de la familia, ya se saben presentar, por lo tanto, tendrían que poder transportar toda la información de yo soy, yo me llamo, yo trabajo, yo tal, a él es, él se llama, él trabaja, él tal. Entonces empiezo así más o menos a calcular y digo ok, el tema del día de hoy debe ser este. Y entonces, después empieza una búsqueda como de otro tipo como de materiales. Y digo bueno, a ver tengo toda una serie de trabajos y de ejercicios sobre cómo presento a alguien, cómo presento a un amigo, cómo presento a un familiar, qué llevo, llevo una ruleta, llevo una lección, llevo una lectura de alguien que presenta a otro y les digo ahora como en la lectura ustedes preséntenlo. Entonces paso como una angustia, y me debato como entre cuatro, cinco o seis cosas y de repente digo buenos pues yo creo que estas dos y pido a mi asistente que me ayude, preparo los audios o lo que haya que hacer. Es una especie como de angustia y cuando ya llega la hora pues ya voy al salón con todo esto y a veces sale redondito como me lo imaginé y a veces me voy me dicen “maestra, de la clase pasada no nos acordamos de nada, ya se nos olvidó, o empiezo a trabajar con eso y de repente me doy cuenta que no se saben nada de cómo me presento, y por lo tanto no pueden presentar a nadie”. Entonces

digo “a ver, paren todos, guarden las hojas, a ver, qué era presentarse”, y otra vez empezamos.

Y bueno, eso es lo que hago antes, lo que ya hago en la clase es ponerlo a prueba. Cobra incluso hasta más vuelo, pero a veces no pasa la prueba se me cae a los 3 o 10 minutos y veo que la gente en el grupo no está ni en la disposición, ni comprendió la dinámica, se complica, etc. Entonces dismantelo eso, y viene una especie de segunda mini angustia y digo, “bueno, no vamos a hacer esto, a ver espérenme, traigo esta otra cosa”, o alguien dice “oiga maestra porque no mejor hacemos equipos y revisamos ese mismo tema, pero en equipos” y digo ok, “organícense y tal”. Entonces es lo que ellos en ese momento aportan y los cambios que yo hago y digo, ok, nos acomodamos y comenzamos a trabajar. Lo que hago ahí, es no estar en medio, sino pasearme por los grupos a ver que necesitan, estar como de pivote de un lado a otro (Woolf).

[...] Lo que hago es tener muchísimos materiales a mi disposición, clasificado por temas, por países, por contenidos, por niveles y por todo ya como preparado. Ya en el momento necesario, empiezo a hilarlo y a decir hoy toca esto y al otro día va a ser este hilo. No siempre lo tengo armado, es una cosa emergente. Eso no quiere decir que no esté pensado, que los materiales que yo tengo, digamos como inventariados, que es un bagaje que he logrado en estos 7 años, pues estén revisados. Yo cuido que esos materiales estén cuidados, que no promuevan estereotipos o estén muy planos, que estén contextualizados, y en esta especie como de didáctica sé que todos estos materiales son creativos y tienen su lado bueno, interactivo y tal. De ahí yo me sirvo cada día, pero eso es cada día, entonces es un movimiento total. No puedo, y jamás he podido trabajar con un libro de texto, página 1, 2, 3, 4, 5 hasta la página 100, jamás he podido hacer algo así, no puedo (Woolf).

[...] A veces era como, el nuevo currículo, pues ahí te va, ¿y el material? Con qué material vamos a trabajar esto que se enuncia aquí de manera muy ordenada teóricamente, con esquemas. No pues, tú lo buscas, o los alumnos, ellos ya con todas esas nuevas tecnologías ellos son los que te van a traer el material para que tu profe, coordines, guíes. Porque ya también

se pierde ese concepto de que el profesor está por encima. Ahora eres como el que monitorea ahí, pero son los alumnos los que muchas veces esperan un texto. Si tu no les tienes un material escrito, como que sienten esa sensación de vacío, de no referencia por escrito de un material. En algunas reuniones se llegó a decir, “es que es de nosotros antigüitos que necesitamos un respaldo impreso, pero no, también los chavos te preguntan “¿no vamos a llevar ningún material?, ¿cuál va a ser el libro de texto que vamos a llevar?”, “pues que creen chavos que ahora se trabaja así” y se quedan sorprendidos (Alcott).

[...] Tendría que haber un banco de actividades, que también se hace en horas extras, a cuenta gotas, pero tiene que haberlo. Esta el currículo que es como nuestro eje y estará el banco de instrumentos de evaluación que responde a las actividades del currículo. Como que tratamos de integrar estos tres elementos en un macro proyecto que es algo que no todos los departamentos en el CELE lo tienen, porque el lineamiento era hacer un currículo y casi todos los departamentos se quedaron ahí. No todos se fueron a cómo lo vamos a evaluar, cómo lo vamos a implementar, etc. o preguntarse, el libro que el departamento me pone ¿sirve para implementarlo? Y nosotros empezamos a ver eso, a veces nos decían necesitamos un libro, y era pues vamos a sentarnos a ver libros, uuh, ningún libro cabe, ¿qué hacemos?”, o hacemos un banco de actividades, o hacemos nosotros un libro, fueron las dos opciones que nos quedaron y se optó por el banco de actividades porque abarcaba más y un libro o los materiales pedagógicos en lenguas tiene una caducidad muy pronta, o sea tú haces el libro y tienes que ver que concuerde con el currículo (Kafka).

Analizando estos fragmentos, observamos que algunas de las cuestiones que tuvieron un gran peso en la renovación curricular y representaron para los docentes la aparición de IC fueron las decisiones respectivas a los recursos y materiales didácticos. Asimismo, en los comentarios se muestran diferentes reacciones que tuvo cada profesor para afrontar estos eventos de acuerdo con sus conocimientos,

factores de experiencia y estilos de enseñanza. Esto trasluce la importancia de desarrollar una docencia estratégica (Cfr. Monereo, 2014) que permita ajustar, de manera deliberada, las prácticas al contexto de cada materia (objetivos, contenidos, alumnos, recursos, competencias personales, etc.). Específicamente, se resalta la toma de decisiones referentes a los recursos y materiales didácticos; asimismo, las condiciones de implementación del plan de estudios de PLE y pone de manifiesto las incertidumbres sobre la función de los materiales frente al cambio curricular. El problema de fondo, como indica Díaz Barriga en alusión al pensamiento de Freinet es “que los docentes no se deciden a construir una propuesta metodológica atendiendo a su experiencia, a sus propias búsquedas y concepciones educativas y las condiciones materiales de trabajo” (Díaz Barriga, 2010: 113).

En este sentido, pretender que la práctica docente no implica riesgos si se usa un libro de texto, o que los riesgos pueden conjurarse una vez adquirida la experiencia docente en el ámbito de la LE, es negar las condiciones cambiantes y complejas del aula. Tanto para algunos docentes y alumnos, el uso de un libro de texto parece proporcionarles cierta seguridad y confort o ser una salida fácil para abordar los contenidos del curso. Sin embargo, el uso a ultranza de estos materiales, más que un beneficio puede generar consecuencias desalentadoras como el tratamiento unidireccional de los contenidos (que por lo regular son presentados como algo acabado e incuestionable); el fomento de aprendizajes mediante la memorización, y por consiguiente, a una actitud pasiva. Se puede decir entonces que la adopción de materiales requiere un conocimiento metodológico sólido del docente sustentado en las habilidades de observación e

interpretación de lo que sucede en el aula, para que contribuya efectivamente al aprendizaje de los estudiantes. También es necesario que los recursos y materiales didácticos contemplen la relevancia de los temas, así como las dimensiones lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas y sean analizados de manera conjunta por estudiantes y profesores.

4.4.4. Relativos a la evaluación

Este apartado señala que el proceso de evaluación (en tanto uno de los componentes o aspectos curriculares) implica frecuentemente un foco continuo de tensión entre profesores y alumnos durante el trayecto formativo. Esto puede entenderse debido al fuerte impacto e influencia que posee sobre lo que se aprende y el modo en que sucede, así como por su función selectiva y acreditativa. En tal sentido, resulta imprescindible que todo el proceso evaluativo se realice bajo criterios de absoluta pertinencia y transparencia, garantizando los aprendizajes y promoviendo la integración de las dimensiones de una LE.

A este respecto, se puede mencionar que la evaluación puede tener distintos sentidos y connotaciones para los mismos docentes. Por ejemplo, puede ser vista bajo un sentido formativo o como un instrumento de control. En el primer caso, es una oportunidad de mejora para los procesos de aprendizaje, mientras que como un instrumento de control se asume como un medio para cumplir con un trámite, requerimiento administrativo de acreditación y/o certificación, así como una forma de obligar a los alumnos a estudiar.

En este tenor, subyacen al plan curricular de PLE tres funciones de la evaluación: el aprendizaje, la promoción de un curso de lengua para ingresar al sucesivo y el ingreso a los cursos en un módulo superior al primero. Semejantes funciones implican distintos tipos de evaluación. Tales variaciones pueden comprenderse a partir de una evolución en los diversos paradigmas que estudian la evaluación de los aprendizajes; ya sea desde la perspectiva que pone el énfasis en la evaluación centrada en los objetivos, la evaluación denominada formativa o “al servicio de la decisión”, hasta los paradigmas que reconocen distintas perspectivas de los clientes o consumidores de los servicios evaluados y se refieren a la evaluación como “sumativa” o con fines de certificación (Cfr. De Ketele, 1986 y 1993).

Esta referencia a los distintos enfoques respecto a la evaluación de los aprendizajes resalta la complejidad que predominó durante el proceso de cambio curricular de PLE, así como las perspectivas para su estudio. Los profesores de PLE, durante el proceso de cambio curricular, requirieron considerar y replantear las funciones de la evaluación para realizar una adecuación de los instrumentos de la misma. Esto los llevó a reflexionar sobre qué evaluaban, para qué lo hacían, cómo lo realizaban y con qué instrumentos. En correspondencia, los siguientes comentarios de los docentes dan cuenta de la necesidad por tener un sistema de evaluación que apoyara tanto los trayectos formativos como los procesos que sugerían los documentos curriculares y que vehiculaban los materiales potencialmente.

[...] Representó planteamientos de ahora qué hago, cómo le hago, qué entrego. O sea, hay una fecha de exámenes, y el examen, cómo lo hago y entonces es pensar un: “No los voy a evaluar con un examen. Lo siento, pero no.” Eso me hizo replantearme el mismo campo conceptual de la evaluación y el que si los alumnos tuvieron tanta decisión en sus procesos, bueno pues también van a tener harta injerencia en la evaluación. Entonces para mí es importante desde el principio darles a conocer tanto las tareas e ir haciendo una evaluación paulatina y cualitativa. Una evaluación del conocimiento mediante rúbricas. Que ahí es donde estoy atrasado. He avanzado mucho en trabajo, pero me falta la parte de la evaluación. No me daría cuenta de esto como lo estoy diciendo ahorita, sino tuviera esa visión crítica (Stendhal).

[...] El segundo parteaguas fue bueno, es que hay una macro tarea y tiene que haber productos y los tengo que enseñar y, ¿cómo los voy a evaluar? Yo concuerdo con los colegas en que la parte de evaluación del currículo, es ahora lo que se debe de trabajar. Y el siguiente paso fue que nuestro currículo era ancho y resulta que nuestras exigencias desde nivel 0 hasta niveles subsecuentes eran reducidas. Entonces tuvimos que volvernos a sentarnos todos a hacer perfiles, perfil docente, perfil de alumno, perfil de egresado, intensiones e incluir los talleres de perfeccionamiento, certificaciones. O sea, fue rehacer todo y dimos el siguiente paso, que fue implementarlo. En el primer pilotaje fracasamos, yo sí creo que el primer pilotaje que hicimos fue un fracaso total porque nos estalló una bomba (Kafka).

[...] Por otro lado, me parece que necesitamos preparar instrumentos de evaluación. Ese es otro problema con el que nos hemos enfrentado, que les estamos promoviendo procesos de cierta forma, pero seguimos evaluando de la forma anterior y la institución nos pide que demos la calificación como si estuviéramos trabajando en esta cosa y no en el proceso. Es complicado digo, yo ahí tengo problemas para entender cómo es que necesitamos evaluar. Es una de las cosas que vamos a hacer en estos tiempos. Tenemos que capacitarlos en evaluación, qué es, tipos de instrumentos de evaluación, ver los propósitos de

evaluación. A partir de allí, ya podemos solventar esa deficiencia que yo creo tenemos todavía en el departamento.

Entonces hemos tenido algunas discusiones, por ejemplo, que yo veo de los exámenes, no sé, digo necesitamos exámenes para evaluar un curso y para evaluar alumnos que vienen de otras instituciones para nuestros cursos. Entonces hacemos los exámenes de colocación, pero no pueden ser los mismos, creo yo. Tienen que tener características distintas porque yo no puedo ponerlos a evaluar con base en un proceso, necesito saber a ver qué saben. Y pues, a lo mejor sí les pido que me escriban una carta, pero ahí necesito revisar cuestiones de lingüística para saber a dónde lo pongo si no sabe escribir una, un email, si les falta todavía la competencia sociolingüística. Por ejemplo, que no tengan bien lo formal de lo informal o que utilicen muchos localismos en lugar de cuestiones estándar eso se puede solucionar no hay tanto problema. Pero si no saben presente y se empeñan como si lo supieran porque hicieron tres cursos en otra institución, yo necesito decirles “tú no sabes presente y sabes qué, eso se ve en primero”. Entonces creo que son cosas distintas.

Si un alumno ya está en el CELE en proceso, yo lo que necesito verificar es que sí esté en su proceso, que esté... avanzando. En el otro caso, yo necesito saber dónde lo meto. Siento que todavía no tenemos muy claro eso en el departamento. Contamos que, en el departamento con especialistas en evaluación, pero nosotros necesitamos ponernos bien en esos conocimientos. Entonces yo creo que va bien por ahí la cosa y de enfrentarse con este nuevo proyecto, con el nuevo programa, ya lo tenemos y no tenemos materiales adecuados para trabajar en el curso o materiales hechos específicamente para el curriculum y no tenemos instrumentos para evaluar en qué nivel están nuestros alumnos (Thoreau).

[...] No sabemos cómo evaluar. Fue como el monstruo de las 7 cabezas y entonces nos decían “¿entonces es examen?, ¿no es rúbrica? y las rúbricas ¿dónde están? o ¿es evaluación o heteroevaluación o coevaluación?”. De repente empezamos a ver cuándo nos estalló toda esa parte. Nos dimos cuenta de ahhh, cómo vamos a hacerlo, cómo vamos a evaluar porque además digo, hay rúbricas ahora, algunas en el banco de instrumentos, pero la experiencia es tú le pones una rúbrica al

colega y tienes que enseñarle a usar la rúbrica porque la ve y dice “ah son descriptores ¿y ahora qué hago?, ¿por dónde me muevo?”. Entonces sí ha sido un trabajo titánico y sí hay carencias en esta cuestión (Kafka).

Como se devela en los fragmentos anteriores, un área de oportunidad es continuar trabajando el sistema de evaluación de tal manera que asiente la integración de los principios curriculares con las funciones de evaluación y promueva el desarrollo de instrumentos evaluativos. A su vez, se aboga por una evaluación cualitativa y continua donde predomine el interés por “comprender” o “interpretar” las actividades desde el punto de vista de los propios actores y centrar el análisis en los procesos internos, así como la apropiación del conocimiento y los significados que le otorgan. Tal como se puede ver en las producciones que se presentan a continuación, algunos profesores tienen arraigada la creencia de que el uso de diversos instrumentos de evaluación, garantiza la aplicación de principios y técnicas efectivas de valoración y les permite un mayor conocimiento del grupo para que puedan actuar de manera estratégica.

[...] Lo que hago después de cada clase, es como una especie, como de calma, una valoración de todos los aspectos casi durante todo el día, incluso me voy a casa pensando “hoy fulano reaccionó a esto, zutano quiso hablar por primera vez, fulano ya se soltó de la lengua”. Como que todo el tiempo estoy haciendo una especie de evaluación constante sobre cuestiones actitudinales, motivacionales; si el grupo está muy callado, o muy inquieto, si ríen mucho, si participan, si no. Estoy amasando todo el tiempo eso, y al otro día otra vez. Por ejemplo, a veces digo la clase de ayer estuvo muy gramatical y nos dedicamos a revisar aspectos puntuales, hoy voy a llevar una canción, que mueva la dinámica, que trabajen en equipos,

que vean un video y es lo que me lleva a planear mi siguiente clase (Woolf).

[...] Trato de llevar el diario del profesor por esta cuestión (la evaluación). Me ayuda también a saber qué quiero que mis alumnos trabajen porque hago anotaciones en el diario del profesor de lo que yo voy viendo de cada alumno.

Yo no creo en el examen, entonces yo el examen sí lo evito, lo evito y ya en niveles muy avanzados ellos ya no hacen examen para mí. Porque ya llevo una evaluación del día a día, desde lo que voy viendo y a partir de ahí trato de trabajar a lo individual lo que yo estoy viendo. Hay alumnos que yo me conozco desde... por ejemplo la mitad de este grupo yo me los conozco desde primer nivel. Sé qué les di, qué les enseñé y sé en dónde están fallando, pero de repente te llegan alumnos cada nivel porque se van reduciendo los grupos y no puedo ir a tocarle al colega y decirle “oye qué le diste”. Entonces es escucharlos y a partir de ahí trabajarlo y te ayuda mucho esa reflexión porque además el propio diario del profesor como intento llevarlo, me ayuda incluso para identificar alumnos que yo ya sé qué saben el tema y que puedan ayudarme a trabajarlo y así aprovecharlos. Porque si tú regresas a temas muy básicos o a temas que los alumnos ya tienen, vas a hartar a los que ya lo sepan, pero los que no lo saben pues vas a tratar de llevar el proceso educativo de pares en estos niveles, sobre todo. Tal vez en los niveles básicos es más difícil porque incluso no se sueltan, viene con miedo y la misma culpa se la echo a inglés. Vienen con miedo de hablar, entonces en niveles avanzados ya es más fácil (Kafka).

Estos textos dan cuenta de la preocupación de los profesores por evaluar no sólo los conocimientos, sino los procesos formativos e insisten en que la evaluación debe guardar congruencia con las actividades de aprendizaje propuestas durante el curso; se afirma que no se puede enseñar una cosa y evaluar otra. En este sentido, consideran importante buscar y promover una evaluación auténtica que se centre en el desempeño y que, a su vez, sea congruente con los

postulados del plan de estudios, que evalúe lo que se hace, e identifique el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, con la finalidad de seguir el proceso de adquisición, así como perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Cfr. Díaz Barriga, 2006).

De acuerdo con Monereo (2015), una evaluación auténtica debería ser realista, es decir, la actividad y el problema diseñados deberán contener tanto el mismo nivel de exigencia como condiciones parecidas de ejecución al problema real que emula. De igual manera, necesita ser funcional en el sentido de que el problema planteado no esté alejado de la vida cotidiana del alumno y, por consiguiente, es una situación que ya ha afrontado o que tarde o temprano confrontará. Requiere ser constructiva, por cuanto permite evaluar el proceso de construcción que ha seguido el alumno al obligarle a explicitar la mayor parte de sus decisiones y respuestas (es importante no confundir evaluación continua con “evaluar continuamente al alumno”, como ocurre en ocasiones). Finalmente ser socializadora dado que sitúa al aprendiz en una comunidad de práctica real, en la que debe comunicarse con sus integrantes empleando sus mismos significados, su jerga, sus formas de trato, la vestimenta que emplean, los procedimientos e instrumentos que utilizan, etc.

Asimismo, los profesores de PLE relataron el uso de distintos instrumentos de evaluación que utilizaron a partir de la implementación de la nueva propuesta curricular como: las rúbricas, los proyectos, los portafolios, los exámenes de uso formativo, la

resolución de problemas y/o casos, el análisis cognitivo de una tarea, etc. Tradicionalmente, en el enfoque nocional-funcional, la evaluación del aprendizaje de una LE orientaba su interés por las unidades de uso y aspectos medibles del sistema lingüístico (morfología y sintaxis) de manera técnica y fragmentaria; debido a que en el Plan de estudios del Departamento de Portugués la LE fue vista a partir de un sentido comunicativo y de acción, los profesores de PLE reportaron haber orientado su evaluación hacia el abordaje de los temas en forma transversal, contextualizada y formativa. Dicha transición se ha esmerado en superar el reduccionismo de considerar meramente aspectos técnicos de la LE, así como incorporar elementos pragmáticos, lingüísticos, sociolingüísticos y de reflexión crítica a través de procedimientos intersubjetivos de valoración y de triangular perspectivas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

No obstante, lo anterior, quedan retos para la evaluación del aprendizaje de una LE en la enseñanza del PLE. Si bien la premisa central es evaluar aprendizajes contextualizados desde una perspectiva situada y caracterizada por demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales (Cfr. Herman, Aschbacher & Winsters 1992:2); esto implica una amplia labor para su implementación cabal. A pesar de los esfuerzos que han realizado los docentes en esta transición, todavía queda un camino por recorrer para modificar sus prácticas, cambiar visiones, desarrollar metodologías y estrategias de instrucción-evaluación que sean tanto rigurosas como

holistas de manera que potencien y aborden estratégicamente cuestiones reales, académicas, prácticas y de relevancia social. Es decir, es necesario fomentar una evaluación auténtica que ponga en juego las características, condiciones de situaciones y problemas que deberá afrontar el aprendiz con el conjunto de competencias que ha debido adquirir durante un determinado período de enseñanza.

4.4.5. Relativos a la motivación y conflictos personales

Realizar un análisis de las emociones vinculadas con la enseñanza es de suma importancia pues forman parte esencial de los profesores y su actividad cotidiana. En este sentido, la dimensión afectiva de la docencia constituye un componente de la identidad profesional; ésta se entiende como el conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales asociados con la actividad docente del profesor. Ella se encuentra estrechamente relacionada con las concepciones sobre sus roles, estrategias y procedimientos tanto de enseñanza como aprendizaje (Cfr. Badia, 2014). Por su parte, Nias (1996) menciona que las emociones del profesor no pueden ser estudiadas de forma aislada a las influencias sociales y/o culturales a las cuales se encuentra sometido. De igual manera, señala que dichas emociones son derivadas de sus valores, actitudes y creencias sobre la enseñanza e inseparables puesto que se encuentran íntimamente relacionadas con los procesos cognitivos, así como motivacionales del profesor respecto a la docencia (Cfr. Vloet & van Swet, 2010).

Un estudio reciente (Cfr. Badia, Meneses & Monereo 2014) ha identificado tres grandes bloques de sentimientos preponderantes vinculados a la docencia. Un primer grupo asociado a la motivación por la docencia (interés, pasión y entusiasmo, vs. desinterés y aburrimiento); un segundo grupo definido por las relaciones sociales con los alumnos y compañeros de trabajo (empatía y agrado vs. antipatía y desagrado), y un tercer grupo centrado en la competencia docente autopercebida en la implementación de las tareas docentes (orgullo y satisfacción vs. sufrimiento y descontento).

Desde este horizonte se analizaron las asociaciones afectivas que los profesores hacen respecto a determinados sentimientos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Sutton & Wheatley (2003), algunos calificativos de corte afectivo que los profesores asocian a la docencia guardan relación tanto con aspectos evaluativos de la misma y su importancia o «potencia» otorgada, como con atributos afectivos asociados con la actividad docente. De igual manera, da lugar a una variedad de adjetivos que expresan los profesores para caracterizar el impacto afectivo que les produce su praxis.

Con frecuencia las valoraciones afectivas de la docencia se miden de acuerdo a su intensidad, mediante un continuo cuyos polos son los afectos positivos y negativos. Es decir que los afectos negativos son aquellos susceptibles de perjudicar al profesor y su actividad docente entre los cuales podemos encontrar referenciados la ira, rabia, decepción hacia los estudiantes, estrés, monotonía, soledad,

frustración, ansiedad e impotencia hacia la actividad docente. Por otro lado, encontramos aquellos afectos positivos que benefician y motivan al profesor en sus actividades; entre los más citados están el cuidado, el amor, la confianza y el afecto por los estudiantes, así como la felicidad, satisfacción, alegría seguridad y placer por la enseñanza (Cfr. Badia, 2014).

En los siguientes comentarios realizados por los profesores se observa que a lo largo de su experiencia como docentes existen afectos tanto positivos como negativos referentes a la actividad de enseñar y éstos dependen tanto de las condiciones situacionales como de sus características personales.

[...] Con el paso del tiempo me di cuenta que mi trabajo no me gustaba, me parecía como falto de algo, se volvió mecánico, poco productivo, me sabía los materiales de *pi* a *pa*, las respuestas, el tipo de explicaciones, hasta el tipo de chistes que hacía con los alumnos y dije, “ya no quiero dar clases, me estoy repitiendo, necesito renovarme. Algo no está bien, hay algo que no me gusta”. Me sentía como el operador de una máquina... (Stendhal).

[...] Se trataba al principio de cierta “incomodidad”, por llamarlo de alguna manera, pero que con el tiempo se ha vuelto un malestar y que incluso ha llegado a manifestarse en una falta de motivación para llevar a cabo mis actividades. Siento que cuando un profesor empieza a experimentar estos sentimientos, hay indicios de que algo no está marchando bien, de que algo anda mal. Aunque a veces no sepamos explicar exactamente qué es y mucho menos a quién, a quiénes o a qué podemos imputar este malestar (Alcott).

[...] Nunca he llegado a pensar que la docencia no es lo mío, cómo que han sido más fuerzas externas que me han hecho pensar y tomarme un relax, y replantearme cosas. La docencia me gusta, esa parte de interacción con los alumnos me gusta, me mantiene viva. Pero a veces, también ha sido un poco de fastidio, desánimo, incertidumbre ante situaciones administrativas (Alcott).

[...] Cabe mencionar que hubo un momento en 2009 que fue particularmente difícil por situaciones personales y estuve a punto de abandonar el proyecto desde ese momento hasta que entregamos todo en 2013. Un estado depresivo constante me impedía seguir el ritmo de trabajo de mis compañeros y ellos se empeñaron en que lo sacáramos juntos y tuvieron la paciencia y el cariño para mi persona. Esto fue lo que me permitió cumplir con mucho trabajo, pero en agradecimiento a ellos por ese detalle. Me sentía sumamente comprometido con ellos más que con el proyecto y si bien era algo que me interesaba mucho y me gustó aprender, fue más debido al impulso de ellos que nunca abandoné el trabajo (Thoreau).

[...] Yo creo que la cuestión personal en los procesos influye muchísimo. No sé, tuve un problema personal muy fuerte y el equipo de trabajo me estaba cuidando mucho, entonces yo creo que hubiéramos terminado mucho antes el plan de estudios si yo no hubiera pasado por ese proceso, pero mis compañeros me estaban cuidando mucho. Entonces no me exigían mucho, me exigían digamos hasta un punto en el que nos empezaron a presionar de ya, ya tiene que salir y ya tenía que salir. Y mis compañeros me estuvieron protegiendo lo más posible, porque además de ser compañeros de trabajo tenemos una amistad. Entonces o era la dirección o eran mis amigos (risas); sabían perfectamente qué es lo que estaba pasando conmigo, pero como que decían bueno ya paso, ya supéralo. En el caso de mis compañeros, ellos me veían diario. Y digamos personalmente siempre me sentí acompañado, incluso en los periodos más álgidos de la relación, mis compañeros estuvieron conmigo y me andaban protegiendo.

Creo que el trabajo pudo haber salido mejor y antes si yo no hubiera estado en ese momento. Posteriormente se incorporó

otro compañero al trabajo y como que eso también nos refrescó nos ayudó para que se revisara y saliera o mejorar algunas cosas que todavía tenía por ahí, algunas fallitas. Pero siempre la cuestión personal impacta y fuerte esta parte de la colaboración, pero también de la ayuda de los compañeros para que cuando uno está en crisis emocional salga, es muy importante. También en ese momento lo que dije y pensé fue; bueno yo no les puedo fallar a mis compañeros, ellos ya me ayudaron mucho ahora yo tengo que regresarles y estar bien en el trabajo (Thoreau).

[...] Hay veces que voy a mis clases arrastrando los pies y digo “ay ya estoy agotada, ya me voy a mi clase”, bueno y salgo de la clase absolutamente fresca, rodeada de alumnos... Salgo en una especie de vitalidad que me la devuelven totalmente. A veces me ha pasado cuando doy clase en formación de profesores y a veces es de las 5 de la tarde a las 6:30 o 7 de la noche y voy cansada, y empezamos a plantear dudas, problemas y así y cuando salgo de ahí salgo hasta ligerita. No sé por qué, pero esa es una interacción muy especial que yo no vivo con nadie. Te voy a decir una cosa, aunque se enoje mi esposo, aunque se enoje mi hijo, o sea, es una sinergia especial; son 20, 30 personas, todas abocadas a una misma cosa, a un mismo objeto y obviamente ahí la energía sobra y si a ti te falta pues te la reponen en ese momento.

Me motiva muchísimo que tengamos alguna actividad por ejemplo lúdica, que ellos vayan a exponer. Me motivan mucho los momentos en que yo ya no voy a aparecer, ya nada más los voy a ver cómo actúan en la lengua, donde yo me pongo ahí como espectador y es el día en el que el equipo tal presenta, no sé... Portugal. Esos días a mí me da una curiosidad especial porque además son días en los que yo no sé qué va a pasar porque yo no conozco lo que ellos van a presentar, ni sé que apoyos van a tener, ni que aciertos van a desplegar ni nada, esos días son especiales (Woolf).

[...] Los aspectos que más me motivan a continuar en el camino de la docencia es el aprendizaje mismo. El empleo de las tecnologías, la participación en discusiones con compañeros o participar en foros, encuentros y academia. Planteamientos de

gente más jóvenes en donde las preocupaciones siguen siendo aquellas por las cuales ya he pasado (Stendhal).

[...] Por el lado de la Lengua es eso que te dicen “sí, estoy aprendiendo y ya lo vi pero hay también una especie de retribuciones de carácter más personal ... Y yo creo que esa es una cosa que tiene la profesión docente, no sé, toca la vida de las personas, tal vez hasta sin proponértelo de forma tan profunda. Por ejemplo, yo estoy aquí para enseñarles un idioma, pero de repente resulta que entre todo lo que tu encuentras y explicas y dices, pues obviamente tu dejas salir lo que tú también crees, lo que tú también eres, la ética que tienes, pues te desnudas de alguna forma, muestras la literatura que tu lees, los poetas que a ti te gustan, hablas de tantísimas cosas, ahh porque en una clase de lenguas extranjeras se habla de todo. Se habla de sexo, se habla de política, se habla de religión, entonces se habla de todo, de la eutanasia. Entonces en algún momento ellos te preguntan si tú tienes una postura y creo que si me han pasado muchos eventos en los cuales yo reitero que quiero ser maestra. No recuerdo ningún evento en el que yo haya dicho algo así como ya no aguanto, ya no puedo, me voy a dedicar a la traducción o a otra cosa (Woolf).

[...] Reafirmo mi gusto por la docencia todos los días. Todos los días digo “esto es lo que me gusta y lo sigo haciendo” Yo creo que uno como maestro o profesor crea ciertos lazos con los alumnos y los alumnos de algún modo, de alguna forma como que se vuelven fieles a uno y le muestran fidelidad. Uno puede ser tranquilamente la peor persona del universo, pero los alumnos tienen cierta fidelidad con uno. Entonces, ellos incluso sienten que lo traicionan a uno si se van con otro profesor. Entonces creo que ha sido la parte más complicada digo, yo no tengo ninguna bronca con mis alumnos yo los acepto de donde vengan, promuevo incluso que hablen que conversen. Nosotros incluso aquí tenemos dos variantes: la portuguesa y la brasileña (Thoreau).

[...] Me motiva dar clases, creo que una parte muy importante es la relación que tengo con los alumnos... digo, porque me llevo

bien con ellos. A veces mejor, a veces no tanto, pero en general no me llevo mal. A mí me gusta mucho el portugués y veo que hay interés de parte de ellos de conocer el portugués de conocer de las cosas culturales que yo sé de cómo se comportan de cómo actúan, de cómo se vive en la cultura, me gusta. Me gusta impartirlo, hoy estuvimos hablando de un tipo de música y uno ve el interés que despierta en los alumnos de cosas que no saben porque uno viene y les habla no sé, por ejemplo, en una clase de inglés uno viene y les habla del rock y ya ¿no? Pensando en que todo el mundo sabe de qué estamos hablando, pero la verdad es que no siempre. Y la verdad hoy me preguntan, por ejemplo, ¿qué es fado? Por ejemplo, un tipo de música, entonces les dije “¿cómo que no saben qué es fado? ¿no?” A veces este tipo de cosas donde el alumno tiene lagunas de conocimiento, pero que además yo no sé todo. Entonces yo les doy cierta información y los incentivo a que ellos busquen lo que falta. Y no tanto a que estés equivocado, sino que falta, faltan cosas. Bueno, nosotros creo también como profesores incentivamos otras cosas, digo, este semestre están conmigo, pero si el próximo semestre se pueden cambiar con otro profesor que se cambien; porque van a escuchar otro acento, porque van a escuchar otra realidad, otra forma de abordar las clases y van a comparar también. Y a mí me dan mucho orgullo cuando regresan conmigo, porque digo “ah, no porque sea yo mejor que el otro, sino porque regresan conmigo porque algo yo estoy haciendo bien”. Pero sí promuevo que anden por aquí, por allá, porque les va a dar mayores posibilidades, mayores conocimientos, las aficiones que tenemos, las visiones que tenemos de la lengua, lo que creemos que es importante en la lengua cada uno de los profesores, yo creo que enriquece (Kafka).

[...] Yo creo que he tenido varios eventos que me confirman que esto (la docencia) es lo mío. Por ejemplo, cuando alumnos regresan del extranjero y te dicen “maestra pude hablar, me pude comunicar, el aeropuerto es como usted me dijo, la ciudad tenía muchas de las cosas que usted nos mostró. Fui al museo que usted nos contó, que vimos en la clase, etc., realmente sin sus dos semestres no hubiera sobrevivido”. Lo cual es mentira, porque ahí se sobrevive porque obviamente uno no se va a morir. Pero vienen y te dicen que tu trabajo tiene un impacto positivo en su interacción social y en ese momento dices, pues sí, esto es lo que quiero hacer.

Cuando de repente te ponen sobre la mesa, construyan un nuevo currículum o construyan material nuevo, en realidad piensas “es muchísimo trabajo el que hay ahí”, pero conforme comienzas a ver que el equipo de trabajo empieza como a destilar como una savia que se va asentando y que van quedando estos nuevos proyectos, estas nuevas propuestas ya digamos cristalizadas de alguna forma. Pues sí, en ese momento te das cuenta que eso es lo que quieres hacer, que vale la pena porque responde a una necesidad social. Pero yo siento que auténticamente lo que yo hago responde a una necesidad social. Además, la interacción que ahorita está teniendo México con Brasil, con Portugal, sobre todo con Brasil es altísima. Hay muchas empresas que se viene a México, hay ahorita muchos alumnos que se están yendo de intercambio, entonces es verdadero, es una necesidad seria (Woolf).

[...] La docencia me motiva mucho; yo lo que es julio y diciembre, lo sufro. Nadie me aguanta, me quieren ya hasta correr de la casa, cuando ya ven que se viene el fin de semestre ya me tienen así mi cajita de proyectos porque sí me motiva mucho. Lo que yo creo que más me motiva es que los alumnos digan que el centro sí funciona y muchos de estos alumnos son alumnos que venían con la mala experiencia con otras lenguas y que se vayan con la idea de que sí funciona y eso te motiva a regresar, por lo menos te motiva a pensar que sí estás haciendo algo diferente (Kafka).

De acuerdo con lo expresado por los profesores vemos el grado de importancia que éstos le otorgan al reconocimiento, interés, implicación e interacción que establecen con los estudiantes, así como su compromiso con ellos mismos y la institución para conocer, compartir y asumir como propias sus prácticas educativas. Asimismo, se observa cómo la motivación constituye el motor en el desarrollo de sus labores y es un factor determinante para permanecer en la profesión. La percepción que tienen de sí mismos como docentes se encuentra íntimamente relacionada con las representaciones que el

propio profesional tiene de sí mismo como docente (autoconcepto) y las valoraciones asociadas a dicha representación (autoestima).

En esta línea encontramos el trabajo realizado por Badia (2014) quien revisa varias contribuciones (Cfr. Badia, Meneses & Monereo, 2014; Kelchtermans, 1993, 2005; Lazarus, 1991; Van Veen & Sleegers, 2006) relacionadas con las preocupaciones del profesorado y su impacto emocional, donde se ponen de manifiesto tres tipos de cuestiones que tienen que ver con los motivos y razones para ejercer la enseñanza, que dotan de sentido la actividad docente; el conocimiento y valoración de sí mismo como profesor, que incluye aspectos como el autoconcepto, autoestima, percepción, y valoración de la tarea de enseñar, que comprende cuestiones como la complejidad y exigencia de la docencia, y la relación educativa y social con los estudiantes y colegas.

Cuanta mayor relevancia otorguen los profesores a un hecho o actividad docente, mayor carga emocional tiene para ellos dado que podrá beneficiarlos o perjudicarlos. Autores como Day & Leitch (2001) mencionan que la docencia es un tipo de profesión que requiere un alto grado de motivación, compromiso y apego emocional. Cabe mencionar que también existen condiciones institucionales que ejercen una influencia positiva en la autoestima del profesor (Cfr. Badia, 2014), por ejemplo: buenas relaciones sociales con los colegas, el sentido de pertenencia como miembros activos de un grupo de trabajo, o la percepción de pertenecer a una institución que promueve el desarrollo profesional del profesor (Cfr. Conway & Clark, 2003; Day & Leitch,

2001). Pero también existen factores institucionales como el clima de trabajo que puede potenciar o inhibir que el profesor desarrolle su docencia de manera segura, cómoda y sin tensiones (Cfr. Hong, 2010; Kelchtermans, 1993; Martin & Lueckenhausen, 2005). Incluso algunas de estas condiciones pueden verse afectadas por el despliegue de reformas educativas que de acuerdo con sus características e implementación puede incidir de manera negativa en la autoestima de los profesores, activando sentimientos y emociones tales como ansiedad, culpa o vergüenza (Cfr. Kelchmans, 2005).

De la misma manera, en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) elaborado por García, Loredó, Luna & Rueda (2008) se hace referencia a la importancia del contexto institucional y en el nivel micro, dentro de la dimensión de características del docente se pone énfasis tanto en la identidad profesional de los docentes, así como en los aspectos psicosociales relativos a la motivación, sentido de pertenencia a la institución/ profesión, confianza en sí mismos, en sus colegas y en la institución e incluso los niveles de autonomía y liderazgo con los que la institución les permite desempeñarse.

En las producciones de los docentes se muestran algunos de estos aspectos psicosociales mencionados en el MECD y se observa que los profesores otorgan significación emocional a sus experiencias y prácticas educativas y repercuten en su vida académica; incluso algunos de ellos mencionan que encuentran en su labor como docentes de LE la complementariedad de lo que realizan en sus distintos roles y

contextos en los que desarrollan sus profesiones y las otras actividades que realizan en el CELE.

Por lo anterior, resulta evidente que los sentimientos asociados a la docencia se encuentran vinculados con distintos procesos afectivos que impulsan o provocan la actuación del docente tanto de manera positiva (motivación, compromiso, interés, sentido de pertenencia), como negativa (inseguridad, descontento, vulnerabilidad, desánimo). Además, se encuentran relacionados al reconocimiento profesional, la auto-evaluación personal y la evaluación institucional (Cfr. Monereo, 2010).

4.4.6 Relativos a la cultura institucional y aspectos administrativos

*Estaba en juego mi existencia amenazada
por el vergonzoso funcionamiento
de una administración*

[Franz Kafka]

Esta sección intenta dar cuenta de algunas condiciones institucionales y contextuales que fueron mencionadas por los docentes como aspectos relevantes que inciden directamente en el desarrollo de su práctica y que a su vez reflejan un acercamiento a la complejidad de las situaciones que vive el profesorado en el desarrollo de sus funciones.

De acuerdo con la aproximación psicosociológica, el término contexto posee dos sentidos; uno es como entorno semiótico, compuesto por el universo de significaciones, discursos y representaciones. El otro sentido es como situación, es decir, el término contexto designa el marco y las circunstancias en las que se sitúa el encuentro entre los actores y su interacción. Bajo esta perspectiva, se puede decir que el contexto se encuentra compuesto por el marco donde se sitúa el encuentro social, que corresponde tanto al entorno físico, como a la temporalidad en la que sucede la escena, e incluye la relación que une a los actores, y la dinámica, motivos, intenciones que los impulsan al encuentro, así como las estrategias comunicativas empleadas. En los contextos institucionales las interacciones se encuentran fuertemente influenciadas por los roles y status de los interactuantes, las normas que ordenan sus relaciones, así como las obligaciones y responsabilidades que les asigna la estructura institucional (Cfr. Marc & Picard, 1992). La evidencia de las investigaciones en torno al desempeño docente ha contribuido a señalar cada vez con más fuerza, los elementos contextuales y situacionales que pueden facilitar o dificultar la labor del profesorado, así como el aprendizaje de los alumnos; por lo que resulta sustancial indagar y atender las condiciones y circunstancias que rodean la labor del docente dentro de las instituciones y a su vez, de forma más amplia, a las condiciones que influyen sobre las mismas organizaciones educativas (Cfr. Canales, Leyva, Luna & Rueda, 2014).

En este sentido, los elementos que influyen en la práctica docente comprenden situaciones de orden personal, institucional, o de

dimensiones más amplias, como las políticas educativas o laborales vigentes en la organización educativa. El impacto de las condiciones del docente sobre su labor y sobre el aprendizaje de los alumnos, ha dado lugar a que organismos internacionales señalen que tales condiciones son un elemento de atención prioritaria, por lo que es fundamental que las instituciones construyan entornos que permitan y fomenten que “el personal docente desempeñe sus tareas profesionales (una enseñanza, una labor intelectual, una investigación y un trabajo de extensión a la comunidad eficaces) en el mayor grado posible” (UNESCO, 1997: 31).

Ahora bien, retomando la propuesta del MECD de estudiar las condiciones institucionales de la docencia se asume la importancia de incorporar su valoración desde tres perspectivas: 1) realizar la planeación macro relacionada con el programa oficial de las asignaturas, su filosofía, misión y visión, y las características de la operación administrativa del plan de estudios; 2) los procesos de formación continua, así como los programas de formación docente para el desarrollo profesional del profesorado; y 3) la cultura organizacional de gestión y evaluación, que considera los procesos colegiados y de colaboración fomentados por la organización (Cfr. García, Loredo, Luna & Rueda, 2008).

Un acercamiento a las características administrativas y situación laboral que tiene el personal académico de PLE permite apreciar el reto que representa para los profesores hacer frente a diversas situaciones relacionadas con el desarrollo de sus actividades. Dimensiones como tipo de contratación, políticas y criterios de asignación de materias, así

como el nivel de satisfacción con la asignación de grupos son aspectos fundamentales en la vida cotidiana institucional. Además, constituyen una problemática relacionada con la distribución de horas, carga de trabajo, tipo de contratación y normatividad del estatuto rector de la universidad.

La importancia de la contratación laboral docente en la UNAM radica en el tipo de contratación que tengan los profesores e impacto de las horas frente a grupo y la calidad de las mismas. El Artículo 61 del Estatuto del Personal Académico menciona que el personal académico de carrera se divide en aquellos con contrato de medio tiempo y los de tiempo completo donde el personal tiene la obligación de desempeñar labores docentes y de investigación conforme a los siguientes límites para impartir clases o desarrollar labores de tutoría. Asimismo, el Estatuto establece, desde el Artículo 38 hasta el 44, el tipo de actividades que deben realizar los profesores y las categorías que pueden ocupar como asociados o titulares. En cada una de éstas existen tres niveles: A, B y C. El nivel más bajo requiere un perfil docente con un grado mínimo de licenciatura o equivalente y requiere haber trabajado cuando menos un año en labores docentes o de investigación. En cambio, el nivel de exigencia se eleva hasta la categoría de profesor o investigador titular nivel C, a los cuales se les exige haber trabajado cuando menos seis años en labores docentes o de investigación en la materia o área de su especialidad, así como haber publicado trabajos que acrediten la trascendencia y alta calidad de sus contribuciones a la docencia o la investigación; asimismo se requiere haber formado profesores o investigadores que laboren de manera autónoma.

En este sentido, la contratación de los docentes tiene lugar mediante nombramiento interino o definitivo o por contrato de prestación de servicios (UNAM, 1988). Esta situación resulta problemática para el profesorado puesto que se refleja tanto en las condiciones laborales como en la percepción económica, promociones y estímulos. Del mismo modo, es un factor que afecta sus prácticas educativas y en ocasiones provoca desmotivación e incertidumbre laboral como se observa en el siguiente comentario:

[...] Considero que en mi caso contribuyeron varios factores para la detonación de ese estado de ánimo, aunque entre los más importantes podría mencionar los siguientes:

1. Cambios al interior del equipo que conforma el Departamento de Portugués, del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, mi área de adscripción (cambios en la Jefatura del Departamento, desmembramiento/división del equipo de profesores debido a conflictos internos (H., L. M. y D.) entre los cuales estaban varios profesores con los que yo había estudiado y que también habían sido mis profesores en el Curso de Formación de Profesores.

2. Factores de tipo administrativo y que tienen que ver con el tipo de contratación que tengo con la UNAM. Por un lado, soy Técnico Académico Asociado “A” definitivo de Tiempo Completo, adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, por el otro me desempeño como Profesora de Asignatura “A” definitiva con 8 horas semanales, adscrita al Departamento de Portugués, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Más adelante me referiré con más detalle a este aspecto.

Un último factor tiene que ver con las políticas institucionales que finalmente son las que definen el rumbo que debe tomar la enseñanza, y a partir de las cuales se atiende la demanda de cursos.

Tomando en cuenta todos estos factores, siento que en mi caso puedo identificar un Incidente Crítico en el momento en el que

por razones contractuales me enfrenté a una situación que alteró la “estabilidad” /” zona de confort” en la que me encontraba. Me explico:

Comencé dando cursos de Comprensión de Lectura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, en el año de 1988, aunque desde el punto de vista administrativo mi contrato, de 12 horas a la semana, era con el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Después de algunos semestres de ser Profesora Interina, concurso por la definitividad en esta plaza, por lo que a partir de entonces mi contrato será de 12 horas definitivas. En el año de 1989 fui contratada por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con la plaza de Técnico Académico Auxiliar “C” de T. C. por lo cual me veo obligada a renunciar a 4 de las 12 horas por las que estaba contratada en el CELE, UNAM. Esto, debido a que la UNAM no admitía, ni admite, un contrato mayor a 48 horas a la semana.

En 1993, por decisión del entonces director de la FCPyS, Juan Felipe Leal, se dejan de impartir cursos de italiano y de portugués, con lo cual me incorporo al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, dedicándome a cursos de Dominio del Idioma (1o., 2º. y 3º. niveles). Durante varios semestres mis horas de contratación en el CELE se distribuyeron de la siguiente forma: 5 horas frente a grupo y 3 de apoyo en la Sala de Recursos Audiovisuales (SRAV). Después se decide que, de ahí en adelante, los docentes contratados como Profesores de Asignatura, debían cubrir el total de sus horas frente a grupo, es decir, no podían destinar sus horas contratados como Profesores de Asignatura a otra actividad que no fuera dar clases. Desde entonces, la jefatura del Departamento de Portugués decidió que mis 8 horas de contratación debían ser frente a grupo, lo cual implicaba una situación que requería de una solución que, al mismo tiempo que atendiera las disposiciones oficiales, no afectara mis derechos laborales. Me explico: En portugués, así como en otros idiomas que se enseñan en el CELE, los cursos de dominio del idioma son de 5 horas a la semana (a diferencia de los cursos de inglés o francés que son de 10 horas semanales) (Alcott).

Como se puede ver en el comentario anterior, esta problemática relatada está orientada a cuestiones relativas a la gestión administrativa, las políticas y criterios de asignación de asignaturas, así como a la distribución de la carga horaria. A su vez, expresa la incertidumbre y cambios laborales que representa la aplicación de las disposiciones oficiales y la forma en que éstas afectan sus prácticas cotidianas. En esta línea encontramos también los siguientes comentarios:

[...] Yo siento que, en esto del involucramiento de los otros profesores en las actividades del CELE, depende mucho de la contratación, de las horas para las que estás contratado. Si tú tienes, 8 horas, tú vienes y das tus 8 horas, de ahí no tienes compromiso administrativo de venir aquí. Y algunos de verdad no pueden y aunque quieras no puedes estar aquí porque tienes otros compromisos de trabajo. Y no sé bien en el CELE como funcione, pero a nivel de las coordinaciones de idiomas, del total de sus profesores, ¿cuántos son de tiempo completo? La mayoría se sostiene con profesores de asignatura, unos tendrán 20 horas, creo que a lo mucho podrás tener 30 horas, siempre cuidándose que no llegues a las 40 horas para que no reclames plaza de tiempo completo. Algunos tenemos 8, otros 5. Y de entre las fugas de profes que hemos tenido, muchos han sido porque no pasan de sus 5 horitas, de sus 8 horitas de sus 12 horas, cuando a lo mejor ya hasta maestría tienen y dicen ¿pues qué hago aquí, plaza para mí? Nunca va a haber ni concursando. Y entonces qué hacen se van o los van, los cansan, los cansan o les hacen grillas (Alcott).

[..] Hay pendientes que todavía tengo que resolver de tipo académico administrativos, por ejemplo, promoverte, preparar tu cv para pasar a otra categoría y eso te demanda tiempo. Entonces dices, me voy a ir de licencia, sin goce de salario para presentar estos papeles.

A veces siendo colegas, compartiendo actividades, intereses por determinada cultura, ni tú te les acercas a intercambiar, ni ellos se acercan a ti. Aunque eso no sé si sea propio del CELE por el tipo de contratación que tenemos o si es una situación particular del departamento. Esa balcanización, esa falta de convivencia, de intercambio de experiencias, esa falta de espacios para decir” oye tú que también das segundo nivel, cómo te está yendo con esto”. (Alcott).

[...] Creo que debería intervenir sobre la formación docente, para actualizar nuestros conocimientos y también habría que modificar la cultura institucional, la idea de la jerarquía y verticalidad en los colegios de profesores (Woolf).

De acuerdo con estos comentarios realizados observamos como la identidad y el sentido de pertenencia que experimentan los profesores de PLE se pueden diferenciar de acuerdo a las categorías, nombramientos y tipos de contratación que tienen. Incluso podemos percatarnos de su arraigo y sentido de “distintividad” que representa el sentido de pertenencia a una comunidad académica que es distinta a otros grupos en prácticas, representaciones, valores, cultura, comportamiento, etc. Resulta interesante reconocer como los docentes experimentan sentimientos de orgullo, pertenencia, lealtad y compromiso hacia la universidad.

En este tenor, señalaron la necesidad de volver a tener reuniones pedagógicas en las cuales puedan intercambiar experiencias, compartir materiales, socializar sus conocimientos y continuar aprendiendo tanto con colegas hablantes como con aquellos nativo hablantes. Asimismo, abogan por espacios institucionales colegiados que les permitan vincularse, compartir, organizar, cultivar espacios de reflexión y

discutir sobre problemas específicos de su actividad profesional. De igual manera, es evidente que existe un reconocimiento hacia sus compañeros en cuanto a sus conocimientos, trayectoria y compromiso con sus labores. Sin embargo, consideran de suma importancia de incidir en aspectos de formación y actualización que les permita enriquecer y mejorar sus prácticas docentes.

En algunos comentarios se mencionó que existe poca vinculación y trabajo colegiado que repercute principalmente en la planeación académica realizada de forma hermética pues a pesar de que los profesores compartan el mismo tipo de contratación o impartan los mismos niveles; en ocasiones, cada uno está inmerso en sus propias dinámicas de trabajo. De igual manera, se contrasta y hace referencia a los distintos perfiles de profesores que conforma el departamento.

A partir de lo anterior, se puede decir que el ambiente que se genera en la institución permea la práctica docente de diversas formas, puesto que las relaciones y/o comunicación entre colegas, directivos, estudiantes y otros trabajadores pueden afectar o potenciar el desarrollo de las actividades cotidianas dentro de la universidad. También, se pone de manifiesto cómo la normatividad, puede afectar no sólo la práctica docente dentro del aula, sino que además trastoca las condiciones laborales que posibilitan dicha práctica. Desde esta perspectiva, resalta la necesidad de vincular las actividades de intercambio de prácticas, recursos y conocimientos entre profesores de manera que trasciendan institucionalmente y fortalezcan la vida colegiada de la institución.

Conclusiones y consideraciones finales

*Just tryin' to keep it in line
You say you wanna move on, and
You say I'm falling behind
Can you read my mind?*

[The Killers]

Estos resultados ponen de manifiesto el proceso de desarrollo de la identidad del profesorado como un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados, así como reinterpretaciones tanto de los propios valores como experiencias que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales. Rodgers & Scott (2008) señalan que el estudio de la identidad del profesorado se ha unificado en los últimos años acercando áreas de investigación previamente separadas y, en ocasiones, divergentes; por ejemplo, el estudio de las actitudes y creencias del profesorado, el análisis de historias de vida y narrativas personales, etc., pero que comparten todas ellas una visión común de la identidad que comprende cuatro aspectos básicos de la misma: a) la idea de que la identidad está influenciada por el contexto, b) la consideración de que la identidad se construye en las relaciones, c) el supuesto de que la identidad es cambiante, y d) la idea de que la identidad implica la construcción de significados. En la misma dirección, Lasky (2005) define la identidad del profesorado como el

modo en que los profesores y profesoras se definen a sí mismos y a los demás profesionales.

Durante los últimos años también se ha conceptualizado la noción de identidad del profesorado como un proceso de construcción en el que están implicadas “sub-identidades” -en el sentido de multiplicidad identitaria/ múltiples yoes-, así como contextos y relaciones sociales -en el sentido de naturaleza social de la identidad- (Cfr. Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010; etc.). Muy cercano a las propuestas de estos autores y sus líneas de investigación, se encuentran los trabajos realizados por Bruner (1996, 2003), Hermans (2003) Markus & Nurius (1986) quienes enfatizan el carácter múltiple, dialógico, dinámico y situado (social y cultural) de la noción de identidad. Este tipo de consideraciones y acercamiento del Yo permiten comprender la construcción de la identidad del profesorado como un proceso de posicionamiento narrativo. Al mismo tiempo, dejan de lado las visiones tradicionales que únicamente conceptuaban la identidad del profesorado como la posesión de un conjunto de destrezas y habilidades para el ejercicio de la profesión. Por lo cual, esa perspectiva agrega aspectos que caracterizan a la docencia como una actividad dinámica y cambiante, así como permiten desarrollar una comprensión de los profesores como agentes activos en su experiencia profesional y la propia construcción de dichas identidades. De acuerdo con lo anterior, la identidad implica variadas posiciones y formas de actuar en el mundo que se encuentran estrechamente interconectadas. Así, el Yo es una especie de coalición de las distintas posiciones que adopta el individuo y que implican a los otros significativos (Cfr.

Hermans 2003). Esta visión permite considerar a la identidad en términos de relaciones que se establecen entre el individuo y otros actores sociales a través del discurso y no como la aceptación o adscripción individual a ciertas categorías y grupos sociales pre-determinados (Cfr. De la Mata, Cubero, Santamaría & Saavedra, en prensa).

En referencia a los docentes de PLE, su identidad no puede reducirse a simples transmisores de elementos fonéticos, gramaticales o sintácticos; de manera análoga, tampoco puede comprenderse simplemente a partir de sus destrezas y habilidades profesionales o a su formación inicial. En los casos descritos, los profesores reportan que tuvieron una formación inicial ajena a la enseñanza de una lengua extranjera. Para intentar homologar su formación, el CELE realizó las labores formativas para subsanar esta falta a través del Curso de formación para profesores de lengua extranjera. No obstante, que dicho curso fue mencionado como un momento importante de su trayecto formativo también se identificaron variaciones notables. La conformación de identidades se vio afectada por los eventos que enfrentaron los docentes según sus roles y funciones asignadas dentro de la institución. En correspondencia, se observan diferentes versiones de su identidad ajustadas a las exigencias contextuales. El caso de Woolf es notorio, pues además de asumirse como docente desempeñó una labor administrativa que la llevó a asumirse de manera diferenciada respecto a sus colegas. Por su parte Stendhal reportó que debe combinar su papel de docente de PLE con el de investigador y profesor del curso de formación de profesores. De igual manera, Alcott

señaló que hay variaciones de la identidad a partir del tipo de contratación existente en la institución, pues quienes tienen menos horas de adscripción o no poseen definitividad no se asumen plenamente como profesores del PLE en el CELE por lo tanto este tipo de variables y factores institucionales influyen en su sentido de pertenencia y nivel de compromiso institucional que asumen. Finalmente, las diversas versiones de la identidad se hicieron hiperbólicamente notorias al realizar las reformas durante el cambio curricular, mismas que los orillaron a asumir un rol de diseñadores curriculares, así como rescatar aprendizajes de sus decisiones y acciones que tomaron a partir de dicho proceso.

Pese a tales diferencias, los docentes de PLE comparten rasgos identitarios. Por un lado, los profesores analizados reconocieron la importancia social de su docencia, pues asumen que sus saberes poseen trascendencia para su alumnado. Woolf, Kafka o Stendhal, por ejemplo, afirmaron que asumen la relevancia de su labor frente a otro tipo de enseñanza, lo que puede comprobarse en el desarrollo personal y profesional que logran sus estudiantes con el tiempo. Por otro lado, dichos docentes reportaron asumir su labor como un acto de mostrarse y compartir. En ese sentido se apreciaron las opiniones de Woolf y Alcott. De igual forma, los profesores de PLE asumen la importancia que poseen los factores afectivos y motivacionales para su actuar profesional; tal es el caso de Thoreau quien indicó que los lazos afectivos y de solidaridad lo han vinculado con sus compañeros hasta un punto que lo motivaron para colaborar en las diferentes labores institucionales.

Todo esto indica que la identidad del profesor de LE es compleja, múltiple, discontinua, dialógica y socialmente sensible. Esto puede comprenderse debido a las variaciones en su formación, la relación institucional y administrativa que tienen, los múltiples roles que cumplen, el tipo de estudiantes que atienden, así como el deseo y necesidad de innovar en sus prácticas. Semejante complejidad se hace aún más notoria durante los procesos de reforma, puesto que exige a los docentes tomar nuevas posiciones para satisfacer los nuevos requerimientos institucionales. En el caso del CELE, dicha reforma los llevó a ser pioneros en sistematizar el enfoque por competencias y, particularmente en el Departamento de Portugués, adoptar el enfoque por tareas (labor que ha interesado a otros centros nacionales e internacionales de enseñanza del portugués). Sin embargo, no puede omitirse que tales cambios curriculares representaron para los docentes un cuestionamiento respecto a sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la lengua, el ser docente e incluso los llevó a replantearse los perfiles idóneos tanto de los estudiantes como de los propios docentes. Por lo mismo, se apreció que semejantes modificaciones no se encontraron exentas de dificultades.

Una de esas dificultades fueron los adeudos simbólicos que diversos profesores mantuvieron hacia figuras precursoras en el departamento y quienes fueron tanto formadores como figuras modélicas de varios de los profesores actuales. Esto se refleja en el apego a determinados materiales y la desconfianza hacia algunas innovaciones tecnológicas pues, como fue reportado, en muchos casos se cuestionó el empleo a priori de un método o texto definido. De igual

forma, ello repercutió en el desconocimiento, incertidumbre o confusión respecto a la implementación del nuevo plan de estudios para la enseñanza de PLE, sobre todo en los aspectos referentes a las estrategias de enseñanza o formas de evaluación; ellas generaron algunas inconformidades, confusiones e incluso resistencias al cambio. Finalmente, este fue uno de los IC relacionado con la adecuación de contenidos y métodos reportados. Asimismo, fue lo que Woolf, Kafka y Stendhal indicaron que buscó subsanarse con los talleres para propiciar el empleo adecuado del Plan. En tal caso, dichos talleres se asumieron como una necesidad ante el panorama complejo de los profesores de PLE y que admitiendo la singularidad de cada docente se pudiera lograr un esfuerzo de armonización plural.

De igual forma, esta investigación dio cuenta de la renovación curricular efectuada en el CELE-UNAM, así como los procesos, tensiones, problemáticas derivados del mismo. Particularmente se reportaron los IC vividos por los docentes de PLE en esta transición y adopción del actual plan de estudios. En este sentido se puede decir que dicha reforma les llevó a replantearse las formas de conceptualización del curriculum, sus enfoques y componentes, haciendo evidentes algunos vacíos respecto a la configuración curricular en la enseñanza de LE que son insoslayables de la implementación. No obstante, esto constituyó el motor para buscar la congruencia tanto epistemológica, conceptual y operativa del plan de estudios de PLE que realizaron. En este trabajo se documentaron múltiples aristas y peculiaridades del profesorado de PLE. A su vez, se intentó reivindicar el quehacer docente y comprenderlo como un

fenómeno complejo y fértil en oportunidades de estudio pues la investigación en el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras no puede limitarse al proceso de adquisición de éstas como un fenómeno psicolingüístico, sino que exige también investigar el aspecto sociopragmático del mismo. Sobre el tipo de IC que viven los docentes de segundas lenguas cuando se ven inmersos en un proceso de cambio curricular (que trastoca sensiblemente el modelo educativo con el que hasta entonces se trabajó en el CELE) se detectaron aquellos relativos a los contenidos curriculares, métodos de enseñanza y organización de recursos, evaluación, motivación y conflictos personales, reconocimiento de la diversidad, así como los relacionados con la cultura institucional y aspectos administrativos. Cabe mencionar que, sin importar su nivel de experiencia de los profesores, variedad de funciones, formación disciplinar u otros factores, los IC aparecen recurrentemente. Desde este panorama podemos observar que para los docentes representa un enorme reto este cambio curricular sobre todo porque requieren replantear su labor como docentes y sus concepciones para centrar su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque educativo centrado en el alumno, reside en comprender al estudiante y su proceso de aprendizaje tomando en cuenta sus factores cognitivos, metacognitivos, personales, sociales y afectivos. De esta forma, los docentes reconocen las diferencias, consideran la individualidad, experiencias, intereses, capacidades y necesidades de cada uno para lograr un ambiente de aprendizaje favorable.

Si bien, en un inicio no estaba previsto abordar dicho cambio curricular del CELE, en el primer acercamiento a la comunidad educativa estudiada se detectó una gran recurrencia y constituía un hito en la trayectoria de los profesores pues era fundamental en la activación de los IC relatados. Por lo tanto, se convirtió en uno de los ejes centrales del trabajo. Asimismo, analizar tanto la trayectoria como las transiciones en la identidad docente durante y tras dicho cambio evidenció la importancia de repensar el tema de la identidad como un aspecto capital para comprender las problemáticas del profesorado. Ahora bien, revisar a través del discurso las nociones de las distintas posiciones del Yo, así como la polifonía producto de las relaciones dialógicas que establecen los docentes en la construcción de su identidad resulta importante para comprender el significado que les dan a sus prácticas educativas. De acuerdo con Bakhtin (1986), las personas hablan con múltiples voces, de tal manera que una posición del Yo puede ser considerada como una posición articulada por una voz (*voiced position*), es decir, una personalidad hablante que expresa un punto de vista determinado, una historia. En este sentido, se puede decir que la identidad de los docentes es también una construcción narrativa y discursiva puesto que al contar e interpretar su narrativa personal va construyendo una o varias identidades narrativas.

Ahora bien, conocer la perspectiva y puntos de vista de los profesores de PLE, así como las distintas posiciones que fueron adoptando tanto en sus producciones como en sus relatos de IC vividos a lo largo de su trayectoria, constituyó un aspecto central que pudo ser registrado a través de diferentes instrumentos y ofreció una mirada

desde la propia perspectiva docente respecto a los eventos desestabilizantes que tales acontecimientos supusieron. En estos IC reportados se ponen de manifiesto las tensiones tanto individuales como grupales derivadas de la inminencia de un cambio curricular y su impacto institucional. A su vez, estos incidentes develan el juego de interacciones entre grupos e intereses respecto de los roles movilizados que están presentes en la articulación teórica, metodológica, política, subjetiva y práctica de los diseños curriculares. De esta manera, en los relatos de los IC referidos por los docentes podemos observar el impacto que representa para ellos enfrentarse a estas situaciones y la manera en que marcan o disparan la aparición de los mismos. Dado que estos IC se suscitaron en el contexto de un proceso de cambio curricular ponen de manifiesto los obstáculos, las tensiones profesionales y personales que enfrentan los profesores ante las reformas, las nuevas metodologías, enfoques didácticos estrategias, formas aprender y abordar contenidos, etc. También reiteran la necesidad de entender los procesos de reforma curricular como procesos de cambio sistémico que van más allá de la conformación del modelo y proyecto institucional, así como de su ubicación en la responsabilidad del docente en aras de su concreción.

En este sentido, se puede decir que se recurrió parcialmente al circuito de la investigación-acción para ahondar en tales aspectos, sin embargo, no hubo una intervención, evaluación y difusión. La elección por este tipo de estudio se debió a la necesidad de contemplar los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en tales conflictos, a la par que pretende producir conocimiento y acciones

útiles para el grupo de personas consideradas. Por otra parte, dicho modo de investigación procura el empoderamiento de los actores a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento (Cfr. Rodríguez, Gil y García, 1996). Cabe señalar que la investigación-acción encuentra puntos de contacto con la metodología de IC, dado que permite a los profesores enfrentar sus problemáticas, sin embargo, se trabaja de manera retrospectiva y proyectiva. Desde esta perspectiva, se puede sostener que los instrumentos narrativos funcionan como dispositivos de suma importancia en la construcción del conocimiento profesional docente, pues logran hacer consciente a los profesores de sus situaciones complejas y les permiten explorar alternativas ante ellas; por lo tanto, semejantes dispositivos contribuyen en el mejoramiento de sus prácticas. Si bien, la narrativa reflexiva permite hacer más inteligibles determinados eventos (Cfr. Ricoeur, 2006), su abordaje a través del relato de los IC reportados contribuye a hacer un campo de batalla entre las fuerzas del pasado y el futuro; asimismo se encuentra estrechamente ligada con cuestiones éticas y prácticas de la docencia dado que responde a un proceso metacognitivo que posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales, así como explicita el deseo de ser y el esfuerzo por existir como docentes (Cfr. Monereo, 2014).

De igual manera, se apreció que, gracias a la narrativa, los docentes recuperaron la autoridad sobre su propia práctica y expresaron, en sus relatos, cualidades reflexivas que les permitieron repensar su labor como profesores, el propio proceso de enseñanza, así

como cuestionar sus prácticas, las concepciones sobre lengua, enseñanza y aprendizaje, el significado de la docencia, con la finalidad de buscar el por qué, para qué y cómo enseñar una LE. En los testimonios se observa que los participantes no se asumen como simples trasmisores de la lengua, sino que consideran que su función es compartir un horizonte cultural, dado que la adquisición de una lengua implica una cultura, subsume una forma de actuar, respuestas sociales, así como maneras de comprender el mundo. Ello fue apreciado tanto en la presente investigación, como por los profesores de PLE gracias a las narrativas logradas mediante los IC. Por lo anterior, se puede decir que la narrativa de los IC es un instrumento transformador que desempeña un papel fundamental en la comprensión del currículum, la construcción de saberes pedagógicos, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje; pues en ella se comprometen lo cognitivo, lo afectivo y la acción. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de un proceso de formación permanente del profesorado que atienda los diversos escenarios que transita el docente, así como la parte afectiva, emocional y relacional puesta en escena cuando se enfrentan situaciones conflictivas. Se puede apreciar entonces que la utilización de dispositivos metodológicos -como el análisis de los IC en el contexto escolar- representa un espacio de apertura, formación, transformación, cambio y perfeccionamiento del profesorado ya que se convierten en un dispositivo a través del cual los docentes producen saberes pedagógicos y se asumen como constructores de dichos saberes.

Cabe señalar que no basta con que los profesores conozcan y dominen la disciplina que imparten o cuenten con cierta formación

didáctica, sino que existe todo un espacio subjetivo para analizar desde la propia práctica docente y la relación que los docentes establecen con ella. Esta relación que muchas veces es ignorada o poco explorada en el ámbito de formación de profesores representa un eje fundamental para reconocer fenómenos inconscientes que actúan con una fuerza y una lógica propia como lo es la relación con el saber y la propia historia que tienen los profesores al acercarse al saber y a la docencia.

Los IC centran su análisis en escenarios sociales que favorecen la reflexión; recordemos que tal reflexión surge de una experiencia directamente vivida, pero requiere una sistematización para ser presentada a otros que han pasado por situaciones similares. De este modo, la pedagogía casuística permitió adentrarnos en el entramado social donde se interrelacionan contextos y sujetos con distintas percepciones y formas de interpretar; que desplegaron a través de la narración sus deseos, anhelos, intenciones, valores, trayectorias e historias que acontecieron en el proceso de cambio curricular del departamento de PLE y muestran a nivel personal lo que les sucedió como profesores, pero también la vivencia humana de la realidad de lo que les tocó vivir y las consecuencias prácticas de su labor. Así, con base en estos supuestos, se identificaron las áreas de oportunidad para intervenir y promover cambios sistémicos, modificaciones e innovaciones a partir de la reflexión de la práctica educativa.

Algunos pendientes...

Finalmente, este trabajo no puede agotarse y quedarse en la inmediatez del aquí y ahora, sino que resulta necesario continuar la investigación e indagar en temas relacionados con los resultados obtenidos; por ejemplo: considero indispensable promover programas de formación, apoyo a la labor docente y actualización permanente que ofrezcan contenidos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos para el fortalecimiento de las labores docentes. Dado que uno de los factores clave en el proceso innovador es la formación docente (el más referido en la literatura) me parece fundamental abordar dicho tema, así como su acompañamiento pedagógico a partir del uso de dispositivos narrativos que permitan profundizar en la construcción discursiva de los procesos identitarios, trabajar la apropiación de teorías, creencias, supuestos y valores sobre los saberes profesionales de los docentes.

Lo anterior se hizo notorio gracias a los procesos vividos por los profesores de LE, sin embargo, no se agota en ellos. Para ahondarlo basta con insistir respecto al carácter de dichos profesionales. En tanto el profesor de LE rara vez cuenta con programas definidos con claridad absoluta o recursos didácticos adecuados y precisos para cada grupo, contexto o nivel a impartir, comúnmente se ven necesitados de emplear sus recursos, experiencias, ejemplos, prácticas, recuerdos, etc. en forma novedosa. Fuera de aquellos profesores que favorecen la memorización, la gran mayoría de estos docentes emplean estrategias innovadoras y formas diferentes para la adquisición de léxico de la lengua meta, familiarizarse con su empleo adecuado, así como otorgar conocimientos

sobre los contextos y formas cotidianas o técnicas de la cultura donde emerge dicha lengua meta. Por lo cual, tales docentes emplean canciones, películas, muestras gastronómicas, sugieren investigaciones sobre la geografía o costumbres del país donde se emplea la lengua meta, promueven correspondencias vía e mail, chats con personas hablantes de la lengua meta, así como emplean un enorme abanico de recursos que evidencian el papel innovador de este tipo de docentes. Si bien dichas habilidades, estrategias de motivación, creación de materiales o conocimiento de dinámicas grupales pueden ser potencializadas por cursos, diplomados o posgrados; hace que los docentes de LE deban recurrir continuamente a su capacidad, inventiva, actualización e imaginación para atender a los estudiantes (quienes están más necesitados de aprender en forma versátil) pues la enseñanza de algo vivo como es la lengua exige atenderse con velocidad. Debido a lo anterior, es fácil comprender que dichos docentes se encuentran habituados a la innovación en forma altamente demandante.

El caso de los métodos y materiales físicos para apoyo de la clase lo ejemplifica, pues comúnmente los profesores de LE crean y/o desarrollan sus materiales para abordar los contenidos, alcanzar los objetivos de sus programas e impactar en el aprovechamiento de sus alumnos. Con frecuencia, ni la industria editorial ni las instituciones donde laboran son capaces de producir materiales suficientes y confiables para atender las necesidades de docentes y alumnos de LE. Para subsanar dichas falencias, es común que dichos docentes procuren familiarizarse con el empleo de nuevas tecnologías, apps e

impregnarse en las prácticas habituales de su estudiantado para mantenerse vigentes en su enseñanza y hacer frente a las demandas del mundo actual. Por ello, se aprecia que el profesor de LE es un ejemplo de versatilidad e innovación educativa. Esto debe de apreciarse en tanto dichas habilidades y factores que se exigen a tales docentes eventualmente se hacen extensivas para los profesores de cualquier disciplina o área de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, sostengo que la metodología empleada en la presente investigación puede ampliarse a otro tipo de prácticas. Tanto en la práctica cotidiana de los docentes de LE como en sus IC narrados, encontramos ejemplos de necesidades profesionales que no son exclusivos de esa área, sino que pueden apreciarse y ocurren en diferentes campos de conocimiento o niveles formativos; tal es el caso de la educación superior. Considero que el uso de los IC, como dispositivo de análisis, permitirá tener un mayor conocimiento de la práctica docente universitaria, así mismo propiciará la formación de docentes que consideren alternativas razonadas, reflexivas y situadas para mejorar su práctica. Por lo cual, me parece pertinente emplear dispositivos metodológicos y de acción, como lo son los IC, para pensar diversas modalidades de formación inicial y continua que serían de gran utilidad para el profesorado universitario. De tal manera, considero que el pensamiento reflexivo en la educación abre nuevos senderos para la innovación, intervención, reflexión e investigación; igualmente representa una posible y valiosa línea para futuras investigaciones en distintos escenarios de la práctica educativa que aportarían elementos para la puesta en marcha de reformas educativas

o programas de formación que sistematicen este tipo de propuestas con miras a la constitución de un modelo reflexivo-crítico-formativo. Lo anterior podría emplearse en actividades continuas de actualización docente para las distintas áreas de conocimiento que se imparten en nuestra casa de estudios.

Finalmente, otro punto a considerar es la necesidad de fortalecer el estudio de las políticas, métodos, enfoques y actores que traten de manera crítica la construcción participativa del currículo y planteen estrategias de participación apropiadas que involucren significativamente a los actores del cambio, así como permitan transformar creencias y prácticas educativas de manera consensuada. En este sentido es indispensable poner énfasis en los factores institucionales lo que implica mejorar las condiciones de la propia institución, sus políticas, procesos de gestión y mecanismos de contratación de los docentes, así como crear espacios colegiados que permitan a los distintos actores educativos compartir experiencias, buenas prácticas, discutir sobre problemas específicos de su actividad profesional y desarrollar habilidades de liderazgo puesto que el ideal de la universidad innovadora sólo ocurre si hay agentes propositivos con iniciativas de organización e innovación. También sería importante, en tanto su peculiaridad, realizar investigaciones sobre didácticas específicas, estudio del profesorado y el papel del currículo en cada modalidad de enseñanza (como sería la LE).

Por último, sería necesario adoptar estrategias para promover un cambio sistémico que permita comprender y describir mejor la

complejidad de las instituciones, transformar la educación y favorecer el cambio estructural de manera que contemple todas las partes que la conforman y las conexiones existentes entre ellas; lo anterior con la finalidad de realizar cambios consistentes y sustentables desde un enfoque ecológico y holístico, mismos que logren articular e impulsar los procesos de innovación curricular, plantear estrategias de participación apropiadas que involucren significativamente a los actores del cambio y les permitan transformar creencias y prácticas educativas. En este tenor, impulsar un cambio sistémico consiste en abarcar no sólo las estructuras formales, sino a los actores, a los procesos tanto académicos como administrativos e incidir en nuevas.

Referencias



Libros y capítulos de libros impresos



Recursos digitales y/ o en línea



Artículos académicos impresos



Recursos audiovisuales



Adger, C.T.; Hoyle, S.M & Dickinson, D.K. (2004). Locating learning in inservice education for preschool teachers. En *American Education Reaserch Journal*, 41 (4), 867-900.



Aguirre, M. E. (1998.). *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.



Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. En *Teaching and Teaching Education*, 27 (2), 08-319.



Allwright, R. (1979). *Language Learning Through Communication Practice*. Centro de Estudios Turísticos La Habana: Centro de Estudios Turísticos.



Almeida-Filho, J.C. (1999). *Planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar*. Pontes Editores: Campinas.



Almendo, C. & Costa Alcaraz, A.M. (2006). Alerta roja: El incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente en Medicina de Familia*, 8 (4),1-8. Recuperado de <http://www.uv.es/gibuv/IncidenteCritico.pdf>



Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: FCE.



Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli M.J. (2009). Profesionales que eligen ser docentes. Dispositivos de formación. En Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M. J., *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Cap. 1 (pp.1-11). Buenos Aires: Paidós. Recuperado de http://www.alfafundaenfermeria.org/files/pdf/2012/10/20121025_716080059.pdf



Anijovich, R., Cappelletti, G. & Sabelli, M.J. (2012). Los incidentes críticos en la formación docente. *III Congreso Internacional sobre Profesorado*. Recuperado de <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%202/71.pdf>



Antúnez, S. (2001). Organización y gestión escolar. En Santos, M. A. *Organización y gestión escolar* (pp.165-178). Bilbao: Cisspraxis.



ANUIES (2015). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas. Elementos para un diagnóstico. México: ANUIES.



Arriaga, J. (S.F). Impacto de las políticas educativas en la identidad docente. Recuperado de <http://docplayer.es/12124511-Impacto-de-las-politicas-educativas-en-la-identidad-docente.html>



Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente. En Monereo, C. (coord.) *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Cap. 3 (pp.62-90). Barcelona: Octaedro/ CE-UB.



Badia, A., Meneses, J. & Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. En *Universitas Psychologica*, 13(1), 61-173. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1912/7073>



Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press. Recuperado de https://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf



Barret, H. (2004). *Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning*. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html>



Barrett, H. (2005). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning. *Kean University Digital Storytelling Conference*. Recuperado de <http://electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>



Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I. & Tarín, E. (2009). Apuntes: Métodos de investigación cualitativa. El estudio de casos. Madrid: UAM. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf



Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *En Cambridge Journal of Education*, 39 (2),175-189.



Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *En Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.



Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1),135-151. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/download/276/440>



Boletín UNAM. (2016). Evolucionará el CELE a Escuela de Lenguas Extranjeras, anunció Enrique Graue. *UNAM-DGCS-510*. Recuperado de http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_510.html



Breen, M.P. & Candlin, C.M. (1980). The essentials of communicative curriculum in language teaching. En *Applied Linguistics*, 1, 90-112.



Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.



Bruner, J. (2001). *Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.



Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.



Bruner, J. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.



Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.



Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.



Bufi, S. (2008). Ecos de Babel. Procesos de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: Tesis Cinvestav.



Calderhead, J. (Ed.). (1987). *Exploring the teacher thinking*. Londres: Cassell.



Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47. Recuperado de <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>



Canales, A. Leyva, Y., Luna, E. & Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En Rodríguez, J. coord. *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto* (pp.15-28). México: Editorial universitaria. Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art13.pdf>



Carr, W. (2002). *Una Teoría para la Educación: Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Ediciones Morata.



Carretero, M. & Pérez, M. (2005). El asesoramiento educativo como medida facilitadora de los cambios que la Convergencia Europea plantea a la universidad. *En Revista de la RED-U*, 4(2), 21-30.



Castelló, M. (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.



Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. (2008). Blog: Criterios de evaluación de lenguas extranjeras en el CELE. México: UNAM-CELE. Recuperado de <http://evaluaciondeleenelcele.blogspot.com/>



Clegg, J.W. & Salgado, J. (2011). From Bakhtinian Theory to a Dialogical Psychology. En *Culture & Psychology*, 17(4), 520-533.



Contreras, C.; Monereo, C.; Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? En *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 63-81.



Contreras, C. (2013). La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos. Barcelona: Tesis UAB.



Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. En *Teaching and Teacher Education*, 19 (5), 465-482.



Costa, A. M. & Almendro, C. (2010). Incidentes críticos. En *Fisterra Atención primaria en la red, Formación, bioética*. Recuperado de <http://www.fisterra.com/formacion/bioetica/incidentes.asp>



Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion'. En *Teaching and Teacher Education*, 17, (4), 403-415.



Darby, A. (2008). Teacher's emotions in the reconstruction of professional self-understanding. En *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.



De Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruselas: De Boeck/Wesmael.



De Ketele, J.M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. Francia. En *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80. Recuperado de http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_6.pdf



De la Cruz, M. de I; Pozo, J. I., Huarte, M. F. & Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En Pozo, J. I. Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M. M., Martín, E. & De la Cruz, M. (Coords.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, (pp.359-371). Barcelona: Graó.



De la Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A., & Saavedra, F. (en prensa). (Self) Positions and voices in identity reconstruction of women after suffering gender violence. En De la Mata, M, T. Hansen and K. Jensen (Eds.), *Self in Culture in Mind*, (2), Aalborg: Aalborg University Press.



Derrida, J. (2010). *De la gramatología*. México: Siglo XXI editores.



Derrida, J. (1982). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. En Grisoni, D. (Comp.) *Políticas de la filosofía*. México: FCE.



Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.



Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.



Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategia Docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: Mc. Graw Hill.



Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mac Graw Hill.



Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Universia/IISUE*, 1 (1), 37-57. México: UNAM. Recuperado de <http://ries.universia.net/article/view/32/profesores-innovaciones-curriculares>



Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, *Universia/IISUE*, 7 (3), 23-40. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/80/reformas-curriculares-cambio-sistemico-articulacion-ausente-necesaria-innovacion>



Díaz Barriga, F., López, E., Heredia, A. & Carrillo, M. (2014). Una experiencia de diseño tecnopedagógico de relatos digitales personales (RDP) con fines educativos. En *Memorias Virtual Educa, Lima, Perú. Área 4.: Modelos, recursos tecnológicos y mecanismos de gestión del conocimiento*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/4102>



Diccionario de términos clave de ELE (S.F.). Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm



Díez, E. J. (1999). Investigación de la cultura organizativa: procedimientos, técnicas, instrumentos. En Díez Gutiérrez, E. J. *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización* (pp.194-207). Barcelona: Oikos/ Tau.



Domingo, À. (2008). El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. En *Práctica Reflexiva Reflective Teacher Development*. Recuperado de http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf



Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.



Espinosa, A. (2006). Marco metodológico: El enfoque interpretativo. En el *Análisis de la Estructura Didáctica para los contenidos de la Unidad II (¿Por qué se considera a la variación genética como la base molecular de la biodiversidad?)*, en el programa de Biología III del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: Tesis UNAM.



Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Edit. Laia.



Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE/ Fundación OSDE/ Siglo XXI Editores.



Everly, G. & Mitchell, J. (1999). *Critical Incidents Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron.



Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>



Fernández, S. (Coord.). (2001). *Tareas y proyectos en la clase*. Colección E. Madrid: Edinumen.



Fernández, J. Elórtegui, N. & Medina, M. (2003). Los incidentes críticos como estrategia de formación de profesores de ciencias. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (17), 1, 101-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417107.pdf>



Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.



Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teacher College Press-Ontario Public School Teachers' Federation.



Gallego, M. J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2348Arrufatv2.pdf>



García, B. Loredó, J. Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3). Recuperado de http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf



Gewerc, A. & Montero, L. (2000). ¿Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. En *Revista de Educación*, 321, 371-398.



Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.



Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En Giroux, H., *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Cap. 9 (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.



Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.



González-Monteagudo, J. & Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 19 (62), 809-829. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461008.pdf>



Graue, E. L. (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Recuperado de <http://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>



Greco, M. (2007). Cuestión de palabras... Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias. En Baquero, R., Diker, G. Y Frigerio, G. (comp.). *Las formas de lo escolar*, (pp. 285-304). Buenos Aires: Del Estante.



Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self representations: an introduction. En *Digital Education Review*, 22. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der/>



Griffin, M. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. En *Reflective Practice*, 4 (2), 207-220. Recuperado de <http://graduateseminar1.wikispaces.com/file/view/Griffin,+Using+Critical+Incidents.pdf>



Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.



Guzmán, I., Marín, R., Zesati, G.I. & Breach, R.M. (2012). El incidente crítico como una herramienta de reflexión en la DES de la salud. En *Primer Congreso Internacional de Educación*, 191-203. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_01/a1p14.pdf



Groult, N. (2010). Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM. México: Tesis UNAM.



Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En *Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente*, Santiago de Chile. Recuperado de <http://documents.mx/documents/cuatro-edades-del-profesionalismo-y-del-aprendizaje-profesional-a-hargreaves.html>



Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.



Herman, J., Aschbacher, P. & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.



Hermans, H. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. En *Psychological Bulletin*, 119 (1), 31-50.



Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. En *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.



Hermans, H. (2008). How to perform Research on the basis of Dialogical Self Theory? En *Journal of constructivist Psychology*, 21, 185-199.



Hernández, G. & Porrás, J (2008). *Plan de estudios de los cursos generales de lengua italiana en el CELE*. México: UNAM-CELE.



Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). En *Digital Education Review*. 22. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der/>



Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press.



Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.



Hong, J. Y. (2010). Pre-Service and Beginning Teachers' Professional Identity and Its Relation to Dropping Out of the Profession. En *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1530-1543.



Joly, A. (2004). L'approche de l'incident critique en tant que mode d'enseignement en classe: plaidoyer pour sa revitalisation. En *Cahier de recherche*, 4 (2), 1-52. Recuperado de http://www.hec.ca/recherche_publications/direction_recherche/cahiers_recherche/2004/0402.pdf



Johnson, R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.



Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. En *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6), 443-456. Recuperado de http://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COBV/publicatiespdf/kelchtermans1993



Kelchtermans, G. (2005). Teacher's emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. En *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240432819_Teacher_s'_emotions_in_educational_reforms_Self-understanding_vulnerable_commitment_and_micropolitical_literacy



Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching; Learning and Instruction. En *Journal of EARLI*, 7 (3), 255-275.



Kemmis, S. (1998). *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.



Lambert, J. (2007). *The Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling/ Digital Diner Press. Recuperado de www.storycenter.org/storage/publications/cookbook.pdf



Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community* (3a. Ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.



Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.



Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. En *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.



Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. En *American Psychologist*, 46(8), 819-834. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>



León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.



Linerós, R. (2005). Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares. En *Revista Electrónica de didáctica*, 4. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_07Lineros.pdf?documentId=0901e72b80e0024a



Llobera, M. (1995). Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En: Siguán, M. (Coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre “Lenguas y educación”. Barcelona: Horsori.



Londoño-Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. En *Digital Education Review*, 22. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der/>



Long, M. (1985). The design of classroom second language acquisition towards task-based language teaching. En Hiltensman, K. & Pienemann, M. (Eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Londres: Multilingual Matters.



Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Buenos Aires: Eudeba.



Marc, E. & Picard, D. (1992). *La interacción social: cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.



Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.



Marc E. & Picard D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.



Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvmer.pdf



Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE. México: CELE-UNAM. Recuperado de <http://www.cele.unam.mx/Ligas/Marco.pdf>



Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *En American Psychologist*, 41 (9), 954-969.



Marrufo, A. A. (2007). *El enfoque por tareas como estrategia docente para el asistente de lengua que enseña español en Francia*. México: Tesis UNAM.



Martin, E. & Lueckenhausen, G. (2005). How University Teaching Changes Teachers: Affective as Well as Cognitive Challenges. *En Higher Education*, 49 (3), 389-412.



McLaughlin, M. W. (1998). Listening and Learning from the field: Tales of Policy Implementation and situated practice. En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International handbook of educational change. Part One* (pp.70-84). Dordrech: Kluwer Academic Publishers.



McLaughlin, B. (1990), Reestmctuting. *En Applied Linguistics*, 11, 113-128.



Monereo, C. & Castelló, M. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En Badia, A., Mauri, T. & Monereo, C. (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: EDIUOC. Cap. 3 (pp. 73-104). Recuperado de <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo7.pdf>



Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. En *Cultura y educación*, 21 (3), 237-256. Recuperado de <http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/Monereo-C.-Badia-A.-Bilbao-G.-Cerrato-M.-y-Weise-C.-2009-.pdf>



Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>



Monereo, C. & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza. En Monereo, C & Pozo, J.I. (eds.), *La identidad en Psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Cap. 4 (pp. 57-75). Madrid: Narcea.



Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito Incidentes críticos en Secundaria*. Barcelona: Graó.



Monereo, C. & Pozo, J. (2011). (Eds.) *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.



Monereo, C.; Weise, C. & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. En *Infancia & Aprendizaje*, 36(3), 323-340.



Monereo, C. (coord.) (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro: ICE-UB.



Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. En *Educación XX1*, 17 (2), 83-104. España; UNED. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70630580005.pdf>



Monereo, C. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Madrid: Narcea.



Morán, P., Pérez, E. & Pansza, M. (1986). *Fundamentación y operatividad de la didáctica*. México: Gernika.



Moreno, M. P. & De Vries, W. (2015). *Examinar la evaluación de la docencia: un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. México: ANUIES.



Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis: Its image and its public*. Cambridge: Polity Press.



Moyetta de Rinaudo, L.; Valle de Hamity, M. & Jacob, I. (1999). Incidentes críticos en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. En *Contextos de Educación*, 1 (2). Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h7.html>



Muñoz, P. & Muñoz, I. (2001). Intervención de la familia. Estudios de casos. En Pérez Serrano, G. G. (coord.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.



Nail, O., Gajardo, J. & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. En *Psicoperspectivas*, 11 (2), 56-76. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/204>



Nancy, J. L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena libros.



Narro, J. (2011). Programa de trabajo para la UNAM 2011-2015. México: UNAM. Recuperado de http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/rector/J_NARRO/PLAN_DE_TRABAJO.pdf



Narro, J. (2012). Plan de desarrollo para la Universidad 2011-2015. Recuperado de http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/PDI2011-2015.pdf



Navarro, R., López, A. & Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 1 (1), 1-14. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf



Newmark, L. (1979). How not to interfere with language learning. *En International Journal of American Linguistics*, 32, (I/II), 77-83. Reimpreso en: Brumfit y Johnson, *The Communicative Approach to Language Learning* (pp.160-167). Oxford: Oxford University Press.



Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *En Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.



Noreña, A. & Cibanal, J. (2008). La Técnica del Incidente Crítico y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación en enfermería. *En Index Enferm*, 17, (1), 48-52. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962008000100011&script=sci_arttext



Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.



Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.



Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.



OECD (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*. México: OECD Publishing.



Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio en Educación Secundaria. Tendencias pedagógicas. En *Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 9, 131-142. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/practica/paredes_04_01.pdf



Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla.



Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17, (1/2), 45-48. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html



Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.



Plan de estudios “Departamento de Portugués”. (2014) México: CELE-UNAM.



Plazola, M.R. & Rautenberg, E. F. (Coords.) (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. México: UPN.



Porras, J. (2013). *La adopción en el aula del Plan curricular de italiano del CELE, UNAM, campus Ciudad Universitaria*. México: Tesis UNAM.



Porras, J. & Hernández G. (Coords.) (2013). *Programa de italiano. Módulos 1, 2 y 3*. México: CELE. UNAM.



Pozo, J. I. Scheuer, N., Pérez, M.P. & Mateos, M. M. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I. Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M. M., Martín, E. & De la Cruz, M. (Coords.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, (pp. 95-132). Barcelona: Graó.



Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. & Arias, S. (2015). El proceso de convertirse en profesor/a. Posiciones del yo y voces como herramientas analíticas en la construcción del yo docente. En *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 110-115.

http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf



Prieto, P. (2004) La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. En *Revista Enfoques Educativos*. Chile. Año 2004, 29-48.



PUCP (2015). ¿Cuáles son las principales dificultades que se producen en las aulas universitarias?, Dr. Carles Monereo, [Archivo de video]. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=0H4g3vQmlek>



Ramalho de Almeida, L. (2009). O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. *Educação & Linguagem*, 12, (19), 181-200. Recuperado de

<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/820/888>



Ramírez, E. (Coord.) (2011). *Miradas a los 45 años del CELE*. México: CELE-UNAM.



Richards T.S. & Rodgers J. C. (2001). *Enseñanza y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.



Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.



Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. En *ÁGORA*, 25 (2), 9-22. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/ricoeur-la-vida.pdf>



Rodgers, J. C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En Cochran-Smith, M., Feiman- Nemser, S., McIntyre, D. & Demers, K. (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp.732-756). New York: Routledge, Taylor, & Francis Group/Association of Teacher Educator.



Rodríguez, G., Gil, J. & García E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.



RTVE (2012). Docentes en tránsito, entrevista a Carles Monereo. *En Para todos la 2*, [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-carles-monereo/1323980/>



Rueda, M. (2003). Presentación. En *Revista de la Educación Superior*, 3 (127), 41-43.



Rueda, M. (Coord.) (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES-UABJO.



Rueda, M. & Torquemada, A. D. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño. En *Reencuentro*, 53, 97-112. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-303-4719pwc.pdf



Rueda, M, L., Alonso, A., Guerra, M. & Martínez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. En *Revista Argentina de Educación Superior*. (9). Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art1.pdf



Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.



Salgado, J., & Hermans, H. J. M. (2005). The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical self. En *Electronic Journal of Applied Psychology*, 1, 3-13.



Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.



Santamaría, A.; Cubero, M.; Prados, M. & De la Mata, M. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación en planes de igualdad. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17, (1), 27-41. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART2.pdf>



Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal/ Universitaria.



Schank, R. C. (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.



Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.



Schön, D. (1992). *La formación en la práctica reflexiva*. Barcelona: Paidós.



Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.



Schwab, J. J. (1970). *The practical: a language for curriculum*. Washington, D. C.: National Education Association.



Settlage, J.; Southerland, S.; Smith, L. & Ceglie, R. (2009). Constructing a Doubt-Free Teaching Self: Self-Efficacy, Teacher Identity, and Science Instruction within Diverse Settings. En *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (1), 102-125.



Signoret, A. (2013). Plan de desarrollo institucional 2013-2017. México: CELE-UNAM. Recuperado de http://cele.unam.mx/img/actividades/PDI_CELE_2013_2017.pdf



Signoret, A. (2014). Primer informe anual de actividades (mayo 2013- mayo2014). México: CELE-UNAM. Recuperado de http://cele.unam.mx/documentos/informes/INFORME_ANUAL_mayo2013_mayo2014.pdf



Spencer-Oatey, H. & Davidson, A. (2013). 3RA Intercultural Learning Journal Template. A tool to help record and reflect on intercultural encounters. Recuperado de <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/>



Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.



Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.



Sutherland, L. M.; Howard, S. & Markauskaite, L. (2009). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. En *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*.



Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. En *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.



Tardif, M., (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Tecnológico de Monterrey (2009). Instrucciones para documentar la Guía de Incidentes Críticos. México: Dirección de desarrollo académico. Recuperado de http://www.ccm.itesm.mx/dda/archivos/instrucciones_incidentescriticos.doc



Tedesco, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.



Tedesco, J. & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de planeamiento de la educación/ UNESCO.



Thomas, J. (2004). Using "Critical Incident Analysis" to Promote Critical Reflection and Holistic Assessment. En Gould, N. & Baldwin, M. (Eds.), *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organisation*. Aldershot: Ashgate.



Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. En *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.



Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.



Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.



TvRed DGIE-BUAP (2013). La formación docente en incidentes críticos, Dr. Carles Monereo, [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/BIQFSfDB6PU?list=PL4dznWg6Axo8cAp4ZFjR1RPT3Vym5DLLZ>



UNAM (2010). Seminario “Formación del profesorado a través de incidentes críticos”, Dr. Carles Monereo, [Archivo de video].



UNESCO (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. París: UNESCO.



Universidad Nacional Autónoma de México. (1990). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. Recuperado de <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/egunam.html>



Universidad Nacional Autónoma de México. (1988). *Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. Recuperado de <http://dgapa.unam.mx/html/normatividad/epa.html>



Valero-García, M & Navarro, J. J. (2008). Diez metáforas para entender (y explicar) el Nuevo modelo docente para el EES. En *Revista d'innovació educativa*, Universidad de Valencia, 1. Recuperado de <http://bioinfo.uib.es/~joe/semDOC/diezMetaforas.pdf>



Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieven, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge.



Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. En *Journal of Curriculum Studies*. 38, 1, 85-111. Recuperado de <http://www.klaasvanveen.nl/texts/veen.currst.2006.pdf>



Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf



Valdés, A. & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo. La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), 193-208.



Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.



Vloet, K. & van Swet, J. (2010). I can only learn in dialogue! Exploring professional identities in teacher education. En *Professional Development in Education*, 36, (1-2), 149-168.



Wey, V. (2011). Orígenes del Departamento de Portugués. En Ramírez E. (Coord.) *Miradas a los 45 años del CELE*. México: CELE-UNAM.



Wheatley, K. F. (2002). The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. En *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 18 (1).



Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones filosóficas*. México: IIF/UNAM.



Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.



Woods, P. & Jeffrey, R. (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. En *British Journal of Sociology of education*, 23 (1), 89-106.



Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.



Woodbury, S & Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the Paradox of Change without Difference: A Model of Change in the Arena of Fundamental School Reform. En *Educational Policy*, 16 (5).



Yébenes, Z. (2008). *Breve introducción al pensamiento de Derrida*. México: UAM.



Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para las enseñanzas de las lenguas extranjeras. En *Cable*, 5, 19-27.



Zanón, J. (Coord.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.



Zembylas, M. (2005). Discursive Practices, Genealogies, and Emotional Rules: A Poststructuralist View on Emotion and Identity in Teaching. En *Teaching and Teacher Educations*, 21 (8), 935-948.

ANEXOS

Anexo 1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

¿Qué es el Marco común europeo de referencia? El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Se pretende que el Marco de referencia venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El Marco proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos. Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa. El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Esto hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura. La comunicación apela al ser humano en su totalidad; las

competencias separadas y clasificadas en esta obra interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera. El Marco de referencia comprende la descripción de cualificaciones «parciales», que son apropiadas sólo cuando se requiere un conocimiento más restringido de la lengua (por ejemplo, para la comprensión más que para la expresión oral), o cuando se dispone de una cantidad limitada de tiempo para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y se pueden conseguir quizás unos resultados más útiles aspirando, por ejemplo, a las destrezas de reconocimiento más que a las de recuperación. El hecho de dar un reconocimiento formal a dichas capacidades contribuirá al fomento del plurilingüismo mediante el aprendizaje de una mayor variedad de lenguas europeas.

Niveles comunes de referencia y coherencia de contenidos

Un análisis de las funciones, las nociones, la gramática y el vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría constituir parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas.

- Se considera que el nivel A1 (Acceso) es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de

depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas.

- El nivel A2 parece reflejar el nivel al que se refiere la especificación Plataforma. Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo. Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel Umbral para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.

- La siguiente banda representa la actuación en un grado elevado del nivel Plataforma (A2+). Lo que sobresale aquí es la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; por ejemplo: puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo; sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si se hace necesario; se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas

palabras; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada; además de una capacidad considerable para mantener monólogos; por ejemplo: es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno, como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades; es capaz de describir animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo o para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones.

- El nivel B1 refleja la especificación del nivel Umbral para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos períodos de producción libre. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o

consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir.

- El nivel B1+ corresponde a un grado elevado del nivel Umbral. Las mismas dos características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de cantidades de información; por ejemplo: es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe describirle a un médico sus síntomas), aunque esto lo hace con poca precisión; puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental, y contesta a preguntas que demanden detalles; es capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir de vez en cuando que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa; sabe describir cómo se hace algo dando instrucciones detalladas; intercambia con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad.

- El nivel B2 representa un nuevo nivel superior a B1 (Umbral) que se encuentra a la misma distancia que A2 (Plataforma) respecto a B1. Pretende reflejar la especificación del nivel Avanzado. La metáfora supone que habiendo progresado lenta pero constantemente por la meseta intermedia, el alumno ve que ha llegado a alguna parte, que las cosas parecen distintas, que adquiere una perspectiva, que puede mirar alrededor de una forma nueva. Este concepto parece estar corroborado de forma considerable por los descriptores graduados para este nivel, descriptores que representan un avance con respecto al contenido existente hasta entonces. Por ejemplo, en el extremo inferior de la banda se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y

las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas, y planteando y contestando hipótesis. En segundo lugar y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social; por ejemplo: conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo (por ejemplo, «Ésa es una pregunta de difícil respuesta») y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va a decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilitan una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; se adapta a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación; mantiene relaciones con los hablantes nativos sin divertirlos o irritarlos involuntariamente ni exigiéndoles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo. El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua: es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes. En general, éste parece ser un nuevo umbral que tiene que cruzar el alumno.

- La siguiente banda –que representa la actuación en un alto grado del nivel Avanzado (B2+)– continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de

carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2 (Avanzado). Sin embargo, el énfasis en la argumentación y en el discurso de carácter social también se puede interpretar como un nuevo énfasis en las destrezas del discurso. Este nuevo grado de competencia de discurso se muestra en las habilidades de conversación (estrategias de cooperación): ofrece retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y realiza un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo del debate; sabe establecer con destreza una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes. También, este grado de competencia guarda relación con la coherencia o con la cohesión: utiliza cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; utiliza con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas; es capaz de desarrollar un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo. Por último, es en este nivel donde se encuentra una concentración de elementos sobre la negociación: sabe cómo demandar cierta compensación haciendo uso de un lenguaje persuasivo y de argumentos sencillos, de tal modo que consiga satisfacer sus propósitos; indica con claridad los límites de una concesión.

- El nivel C1 se denomina Dominio operativo eficaz. Lo que parece caracterizar este nivel es un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea, como se ilustra en los siguientes ejemplos: se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso. Las destrezas de discurso que caracterizan la banda anterior siguen siendo evidentes en el nivel C1, con un énfasis en la mayor fluidez; por ejemplo: es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa;

produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. • Aunque el nivel C2 se ha denominado Maestría, no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes. Los descriptores graduados aquí incluyen: es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta. Los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en varios formatos distintos y en grados variados de profundidad. Pero la existencia de puntos comunes fijos de referencia ofrece transparencia y coherencia, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior. La intención al proporcionar una serie concreta de descriptores ilustrativos, junto a criterios y procedimientos para el desarrollo posterior de los descriptores, es ayudar a quienes toman decisiones a que lleven a cabo las aplicaciones apropiadas para sus situaciones y necesidades.

Tabla de autoevaluación

		A1 Usuario básico	A2 Usuario básico	B1 Usuario independiente	B2 Usuario independiente	C1 Usuario competente	C2 Usuario competente
Comprender	 Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	 Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
Hablar	 Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Plantéo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	 Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé entazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
Escribir	 Escribir	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECR): © Consejo de Europa

Anexo 2. Guión de Entrevista semiestructurada

Buenos días/tardes, el objetivo de la entrevista es conocer sus concepciones y trayectoria docente, así como rescatar procesos y experiencias vividas a partir del cambio curricular efectuado en el Departamento de Portugués. La entrevista será empleada con fines de investigación en mi trabajo de tesis referente a los Incidentes Críticos que viven los docentes de lengua extranjera en los procesos de cambio curricular, que realizo actualmente bajo la dirección de la Dra. Frida Díaz Barriga.

Preguntas Introductorias

1. ¿Cuánto tiempo lleva dando clases?
2. ¿Su trabajo en el CELE es el único que realiza actualmente?
3. ¿Qué lo llevó a ser profesor? ¿Por qué decidió ser docente?
4. ¿Qué significa para usted ser docente?
5. ¿Qué concepciones tiene usted de la enseñanza de una lengua?
6. ¿Para usted qué es enseñar?
7. ¿Para usted que es aprender?
8. ¿Cuáles son los roles, funciones que el profesor y el alumno juegan dentro de un proceso educativo?

Preguntas Base

9. ¿Qué me puede contar de su práctica docente? (lo que sucede en la interacción del profesor con el alumno, las intervenciones que se realizan antes, durante y después de los procesos educativos)
10. Durante su trayectoria como docente, ¿ha tenido algunos momentos difíciles que lo han llevado a replantearse su identidad como docente si quiere continuar siendo docente, si realmente esto es lo suyo o que le hayan reafirmado este gusto por la docencia?

11. ¿En su práctica como docente se ha preguntado por qué decide hacer de tal o cual manera sus intervenciones e interacciones?
12. ¿Le motiva dar clases?
13. ¿Existen algunos aspectos o elementos que lo motiven más a dar clases, cómo cuáles?
14. Tengo entendido que recientemente ustedes tuvieron un cambio de plan de estudios. No sé si usted me puede contar un poco de este proceso, el por qué hubo este cambio de plan de estudios y cómo se sintió con este evento.

Preguntas de cierre

15. ¿Usted conoce el actual plan de estudios?
16. ¿Usted participó en su elaboración?
17. ¿Qué tan participe se siente en las decisiones departamentales e institucionales referentes al cambio curricular?
18. ¿A qué dificultades se enfrentó o se está enfrentando en la implementación del nuevo plan de estudio?
19. Me puede decir que tipo de incidentes son los más recurrentes y se han presentado en este proceso de cambio y transición

Anexo 3. Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC)

PANIC: Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE

1.1. Antecedentes

1.2. Descripción del IC

1.3 Actores que intervinieron en el IC

	Actor :
Concepciones sobre el IC	
Sentimientos asociados al IC	
Estrategias frente el IC	

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
Actor:			

Antecedentes

- Poca antigüedad como profesora
- La más joven de la planta docente
- Iba a ser evaluada por una comisión especial para profesores de LE
- Estaba concluyendo mi tesis de maestría
- No era definitiva, ni era jefa

Descripción del incidente

- **Qué:** Me entregaron el tema a partir del cual iba a ser evaluada como docente; es decir, el tema de la clase muestra que tenía que dar a un grupo en presencia de los evaluadores. El tema no me gustó (aumentativos en

portugués), me pareció un tema salido de un curriculum tradicional y espontáneamente lo negué.” Esto ni siquiera es un tema”. Quien me lo entregó era una de las evaluadoras que quedó congelada con mi comentario.

Quién: Estábamos en la mesa 4 profesores de portugués: a) La veterana, que fungiría como evaluadora; b) La jefa de departamento, quien había solicitado que yo fuera evaluada para consolidarme como parte del departamento; c) Un colega más, con 5-7 años de experiencia, joven, con maestría y que recién había sido invitado a participar como juez en mi evaluación; d) Yo, la nueva

Dónde: Sucedió en un restaurante, en un clima de amigos, donde comíamos 4 profesores en el intervalo de un Congreso en Mérida.

Cuándo: En 2007, luego de que impartiera yo mi primer semestre de portugués en la UNAM y en mi carrera, una vez que otra comisión me autorizara para ese primer curso luego de una prueba de tres días frente a 4 jueces.

Cómo:

Actores que intervinieron en el IC

Qué sentí. En un principio desconcierto: habíamos estado hablando de que el modelo tradicional de enseñanza debía ir quedando atrás. En la plática todos los 3 colegas mencionados se mostraban como innovadores, muy críticos y muy a la vanguardia, cosa que yo celebraba. Así que cuando vi “su” tema. Me sorprendió, como que pensé que su discurso anterior era muy falso. Después de que el profesor, C) el joven, me pisó por debajo de la mesa, me sentí todavía peor, como si yo fuera impertinente por dejar al descubierto su incoherencia, casi como una niña malcriada.

La veterana se ruborizó con mi comentario. Supongo que se ofendió. La jefa se solidarizó con la ofensa de la veterana. La conversación se cortó.

Creencia: Creo que tomaron una actitud paternalista hacia mí porque era su costumbre; los que en algún momento fueron nuevos se formaron como docentes de portugués con las veteranas en un diplomado de un año. Muchos venían sin licenciatura y sin experiencia docente; de modo que sus primeras clases eran

prácticamente de la mano de sus maestros. Yo ya era una profesora con experiencia en contextos muy difíciles, egresada de una maestría en lingüística aplicada, con formación sólida y no “funcione” como una novata estándar. Además, aunque tenía experiencia, físicamente me veía como una niña, así que tal vez eso les confirmo su idea de una debutante indefensa a la que había que proteger e incluirla en un grupo.

Causas y efectos del IC

Causas: Yo leía mucho sobre enseñanza de LE. Leía sobre cuestionamientos al diseño curricular tradicional. Pensaba que los juicios claros y fundamentados de la bibliografía podían ventilarse con los colegas sin efecto, sin problema. Después me quedo claro que pesaba más la cultura institucional del grupo que la formación; es decir, la teoría era un buen tema de conversación en abstracto, pero nunca aplicado a nuestro centro, ni a nuestro programa, ni a nuestras pruebas, etc.

Efecto: Dejé de pensar en algunos colegas con auténticos teorizadores. Distinguí entre quienes gustaban de hacer carrera política y quienes gustaban de hacer academia en la medida que la política lo iba permitiendo. Tomé el tema de la evaluación y le di un giro de 180°; expliqué frente al grupo las limitaciones que había en el tema, lo replanteé en presencia de los evaluadores e hice una clase, digamos, tridimensional. Me calificaron ambos con la nota máxima.

Estrategias de resolución del IC

Intervención y seguimiento

Sobre qué intervenir: Creo que debería intervenir sobre la formación docente, para actualizar nuestros conocimientos y también habría que modificar la cultura institucional, la idea de la jerarquía y verticalidad en los colegios de profesores.

Cómo intervenir:

Darí voz y oportunidades a todos los colegas, debutantes, experimentados, a todos; ofreciendo vacantes en proyectos o actividades de formación para que tomara esas tareas quien quisiera.

Indicadores de cambio: Edad de la planta docente, los grados académicos, el número de proyectos en marcha, la movilidad de la planta, masificación de la enseñanza; cambio curricular (a distancia, en línea, blended learning...) Profesionalización y certificación.

Solución: Volver a presentar una clase innovadora con el tema entregado, para demostrar que el enfoque metodológico cambió y se hizo más complejo. Tal vez ya no lo diría tan directamente, para evitar que se personalice.

Sobre que debe actuarse

Concepciones: Sobre la concepción de la lengua. Se debe pasar de una concepción de la lengua como sinónimo de gramática y evolucionar hacia un abordaje más complejo, más antropológico, más semiótico en el que la lengua está entrelazada con aspectos culturales (ideológicos, históricos, identitarios, políticos, etc.)

La concepción del papel del profesor. Deberá pasar de la idea del docente como poseedor de un conglomerado, estático de conocimientos a la concepción de docente como un agente que contribuye al proceso de aprendizaje, del cual el también forma parte.

La del alumno. Habría que transformar al alumno en un protagonista que puede dejarse guiar y guiar a otros (alumnos o profesor) en la construcción colectiva del aprendizaje. Ya no es posible concebir al alumno como un depositario estático de conocimientos, entendidos como un manejo de información estable, unívoca y perenne.

Estrategias:

- Mayor apoyo a las acciones de formación docente; paralelamente, mejora de las condiciones laborales del quehacer de los profesores (horas de preparación de clase, asistencia a congresos, horas para participación en proyectos, etc.)
- Programas de actualización para los equipos de evaluación docente.
- Creación de comités interdisciplinarios de evaluación docente (un lingüista, un pedagogo, un experto en TIC, etc.)
- Transparentar los criterios de evaluación con los candidatos.

Emociones:

- Auxiliar en los escenarios de stress que viven tanto candidatos como comités evaluadores.
- Formar a los comités, para que conciban el proceso de evaluación como un escenario de aprendizaje para los candidatos (tanto los seleccionados como los no seleccionados) y no como una oportunidad de ejercer poder vertical.
- Desarticular situaciones de coerción hacia los comités evaluadores. En muchas ocasiones, no pueden actuar con independencia de ciertos grupos de poder dentro de la estructura universitaria.

Anexo 4. Guión de Relato Digital Personal (RDP)

Diversidad y Aprendizaje

Todos tenemos capacidades diferentes, algunas se expresan físicamente, en el cotidiano de sus portadores, particularizándolos y reordenando el mundo a su alrededor, en un proceso complejo donde deberán de hablar con las manos o bien avanzarlas para tocar objetos en medio de la oscuridad. Otras, se enquistan en nosotros a partir de nuestras posturas ideológicas, políticas o religiosas, limitándonos igualmente en la percepción del entorno y en la comprensión de los demás.

Entre mis primeras experiencias docentes, hace poco más de tres décadas, recuerdo particularmente la mano de José, alzándose de manera insistente para responder a alguna pregunta hecha al grupo de modo general. Nada tendría de particular escuchar su respuesta, de no ser por su labio leporino que dificultaba su pronunciación en una lengua extranjera, y cuya participación ponía siempre en aprietos al profesor por no comprender con claridad lo que, indudablemente, era una respuesta brillante y propositiva, no reiterativa ni empantanada en los lugares comunes.

Recuerdo también las primeras sesiones en una clase de posgrado, años después, cuando Teresa llegaba, siempre un poco antes, acompañada de su perra lazarillo, para instalarse al fondo del salón, en uno de los extremos de la media luna, según disponíamos las sillas para favorecer una participación más equitativa y en la que todos “nos pudiéramos ver”. Y esta manera de replantear la clase también traía

sus preguntas bajo el brazo: ¿Cómo hacer para explicarle los cuadros y figuras que dan cuenta de comparaciones y particularidades en torno a la interacción y el aprendizaje? ¿Cómo podría ella, invidente, saber que a la izquierda se situaba a la escuela innatista y a la derecha la interaccionista?

Y ¿qué decir de la disidencia sexual, o mejor: preferencia sexual no homogénea, que pone al sujeto en desventaja frente a las generalizaciones de nuestra sociedad mexicana, heterosexual, pretenciosamente blanca y masculinizada? El grupo era de nivel intermedio, lo que implicaba que pudieran tener mayor fluidez en la lengua meta en actividades de producción oral. A la izquierda del profesor se ubicaba, casi siempre, y entre otras tantas figuras, un grupo de tres o cuatro ingenieros o abogados –no lo recuerdo– siempre bulliciosos y prestos a hacer guasa sobre cualquier incidente o comentario involuntario hecho en clase. Y en el ala opuesta de la sala, un grupo de muchachas igualmente simpáticas y alegres. A este último bloque era notoria, poco después de iniciada la clase, la llegada e integración de Edgardo, muchacho notoriamente diferente por su gestualidad, cadencias y manera de hablar. La entrada al aula era siempre acompañada por pequeños gritos de regocijo y burla, miradas de soslayo y risas en sordina venidas de los alumnos de la facultad vecina, así como por algún disimulado reproche o desaprobación por parte de las chicas u otros alumnos menos gregarios. Para sorpresa de los presentes, Edgardo se limitaba a sentarse dilatadamente, como un barco que llega a puerto, muy de mañana, prometiendo noticias y regalos a los nativos, dirigiendo su atención al frente, con ojos inquietos y luminosos, en espera de alguna indicación para integrarse a la clase. Así transcurrieron parte de las dieciséis semanas, destinadas a la práctica

de nociones y funciones comunicativas, fulgurantes siempre en los programas del curso de la lengua de Clarice Lispector y Eça de Queiroz.

Y nuevamente las preguntas del profesor: ¿Cómo parar esa situación irritante, fastidiosa y roja ante el acoso verbal y sardónico de los unos sobre el otro? ¿Cómo decidir el momento propicio para pedir respeto y tolerancia, acorde al espíritu plural de nuestra generosa casa de estudios? ¿Cómo buscar las palabras más indicadas para las susceptibilidades y, al mismo tiempo, hacer un acto de justeza? Algo nunca explicado ni escuchado en mis instancias de profesionalización, más allá de los procedimientos metodológicos, las dinámicas y los instrumentos de evaluación.

Las respuestas llegaron solas, como la brisa trae la lluvia y ésta la paz y la promesa de camisas blancas: un buen día fui capaz de seguir a José, de escucharlo y reaccionar a sus aseveraciones, sin prisas ni nerviosismo, así como bromear con él por el uso de un morfema novedoso y acorde con la situación discutida en clase. Comprendía yo a la perfección las palabras de ese poeta que, años más tarde, dirigiría una revista literaria de nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Pero lo mejor de todo fue el reconocer la inminencia de la realidad: descubrir que había aprendido a escuchar a José. Mis oídos se habían abierto y era capaz de dar respuesta a sus mágicas palabras, tomándolas como apoyo para hacer avanzar la clase y buscar otros puntos de vista.

Por otra parte, y en otro punto de la misma escuela, Teresa me había guiado en la oscuridad en que suelen plantearse los enigmas: - “No se preocupe, profesor. Usted sólo dígame qué hay en el pizarrón y yo lo anoto tal y cómo usted describa”- ,

decía con una sonrisa, la misma sonrisa con que cruzaba regularmente nuestra enorme ciudad hasta la periferia del coyote. Y sus dedos incidían sobre los códigos en relieve de su teclado especial. Ahora había una tarea también para mí: debía estar atento y describir con precisión para ayudarla a reproducir las figuras y tablas de los auxiliares didácticos proyectados en la pared. Mi tarea se hacía necesaria para tal efecto, así que me dispuse a la acción ante esta oportunidad de colaboración.

En el último escenario, a mediados del curso, nos extrañó la llegada imprevista de uno de los tres ingenieros en formación, carrera por cierto de hombres y pensamientos regularmente convergentes para ecuacionar el mundo y dominar tempestades, erigir pirámides, puentes y escaleras a la luna. A pregunta expresa del profesor sobre la ausencia del alumno, sólo acudieron respuestas vagas, imprecisas, dibujadas con una voz nunca antes escuchada por esa audiencia. Tras un silencio, el joven refería el motivo de su vertiginoso cambio de vida: necesitaba trabajar.

- No me da tiempo de llegar a la facultad... y mucho menos al curso de lengua. Necesito el dinero para pagar la pensión alimenticia de mi hijo. Si no llevo dinero no me dejan verlo. Él es lo más importante para mí y hace dos semanas que no lo veo...

Sus palabras se interrumpieron. El llanto fue inminente como incómodo fue el silencio que tras sus palabras se hizo. ¿Cuánto tiempo duró? Nadie podría decirlo. Ante sus lágrimas, las miradas convergieron una a una sobre el desencajado y asustado rostro del profesor. Pero esa vez, la primera réplica no provino de él sino de quien menos se esperaba:

- ¿Cuántos años tiene tu hijo?
- Dos años, casi...
- ¿Y no te dejan verlo?
- No. Hay un abogado de por medio y los padres de ella...
- Claro que tienes derecho a verlo y visitarlo. No te pueden restringir las visitas ni condicionarlas por cuestión de dinero. No te preocupes, conozco a una abogada que puede ayudarte en esto.

El ofrecimiento de ayuda venía de Edgardo, el antiguo motivo de escarnio. En sus palabras no se apreciaba nunca ningún asomo de revancha o de mala intención. Ahí, ante los presentes, y particularmente para mí, una revelación: las personas no son, las hacemos, las construimos en función de falsas expectativas o bien mediante las oportunidades que buscamos para interactuar con ellas. Ahí estaban los hechos: el menospreciado de la clase era ahora el más firme, el más solidario ofreciendo una solución, la más viable y oportuna a su antiguo detractor, quien ahora sufría y expresaba su sentir. Edgardo tomaba el caso en sus manos y se disponía a abordarlo desde la fuerza de su especialidad: el trabajo social. Ante su gesto, los rostros se descongelaron y se agruparon en sonrisas, palabras frescas y enseñanza para todos, incluyendo al profesor.

Al paso del tiempo, ¿a dónde lleva todo esto? A darnos cuenta que las respuestas muchas veces vienen con las personas, con las oportunidades que encontramos para resolver dilemas junto a ellas. Encuentro que escuchar a los otros,

observar sus acciones, sumar esfuerzos con ellos, reflexionar y aplicar un poquito de intuición, puede ayudarnos a enfocar de otros modos el trabajo de grupo, entre lo cual se encuentran las acciones del salón de clases. Esto es posible si median las palabras y la disposición para escuchar, en una sociedad particularmente violenta, inequitativa y clasista como la nuestra. Lo que originalmente pudo ser motivo de angustia o conflicto, puede volverse ahora una oportunidad de oro para modificar nuestras limitantes, o, mejor dicho, nuestras identidades diferentes.