

*HOW DO YOU FEEL IN YOUR NEW HOME? TEACHERS'  
AND STUDENTS' PERCEPTIONS  
OF A CURRICULUM REFORM IN THE TEACHING  
OF PORTUGUESE*

**LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ**

ORCID.ORG/0000-0003-4409-5059

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

herrera.leonardo7@gmail.com

**Abstract:** *This article analyzes results of a qualitative study of perceptions following a major curriculum reform in the teaching of Portuguese among teachers and students in a higher education institution in Mexico. The investigation focuses on the participants roles and on their perceptions of achievement in the light of the new curriculum. Data was gathered through classroom observation, class diaries, semi-structured interviews, and questionnaires administered to students. Our main objective is to contribute to teachers' awareness about a vast number of considerations relevant to their professional practice.*

**KEYWORDS:** QUALITATIVE RESEARCH; TASK-BASED LEARNING; PORTUGUESE AS FOREIGN LANGUAGE; COMMUNICATIVE COMPETENCE; REFLEXIVE TEACHING

# ¿CÓMO SE SIENTE EN SU NUEVA CASA? APRECIACIONES DE DOCENTES Y ALUMNOS ANTE UNA EXPERIENCIA DE REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR EN PORTUGUÉS

**LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ**

ORCID.ORG/0000-0003-4409-5059

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

herrera.leonardo7@gmail.com

**Resumen:** Este trabajo muestra resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo entre profesores y alumnos de portugués como lengua extranjera ante los cambios vividos tras una reestructuración de planes y programas de estudio en una institución universitaria. Se analizan los desempeños y roles de los participantes ante los ajustes curriculares y metodológicos. La información fue obtenida mediante observaciones de clases, diarios de clase, entrevistas semi-estructuradas y rúbricas resueltas por los alumnos. Nuestro propósito es contribuir a la reflexión y a la toma de conciencia sobre una amplia serie de elementos que inciden en la actualización de nuestra práctica profesional.

**PALABRAS CLAVE:** INVESTIGACIÓN CUALITATIVA; APRENDIZAJE POR TAREAS; PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA; COMPETENCIA COMUNICATIVA, ENSEÑANZA REFLEXIVA

## ANTECEDENTES

A corde con su misión,<sup>1</sup> el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras<sup>2</sup> de la Universidad Nacional Autónoma de México emprendió, a finales de 2008, una ardua labor de actualización de los planes y programas de estudio de la mayoría de sus Departamentos de Lenguas. Una acción inmediata fue el establecimiento de un *Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE (MREPE)* (2008). En dicho marco se señala, al hablarse del perfil de egreso, 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” (MREPE, 2008: 24).

Como participante en este planteamiento institucional, el Departamento de Portugués inscribió en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE un proyecto de trabajo denominado *Diseño de una propuesta curricular para la enseñanza de portugués (Plan global) como lengua extranjera en el CELE-UNAM (2009-2012)*. Este se enfocó en la consolidación de la reestructuración curricular y del programa vigente. Como paso preliminar, se procedió a llevar a cabo un estudio inicial de intereses y necesidades entre el total de estudiantes y profesores del Departamento de Portugués. Se pretendía conocer en qué medida han cambiado los motivos por los cuales la población meta desea estudiar esta lengua. Al mismo tiempo, se buscó obtener información relevante sobre los procedimientos metodológicos y conceptuales utilizados por los docentes, particularmente los relacionados con elementos recurrentes de su práctica profesional y con aspectos en los cuales deseaban experimentar cambios a partir de la instrumentación de un nuevo currículo.<sup>3</sup> Dicha información

1 Contribuir de manera responsable a la formación profesional y a la divulgación de la lengua en un ambiente de pluralidad, así como a observar y promover políticas de respeto para la diversidad cultural expresada tanto en los contenidos de los cursos como en las actividades del salón de clase y en otros medios pedagógicos.

2 Desde el 24 de marzo de 2017, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción.

3 Los resultados del estudio previo fueron reportados en su momento al Consejo Académico del Departamento de Lingüística Aplicada del CELE-UNAM.

era necesaria para conocer a fondo las características y prioridades de buena parte de los sujetos a quienes se destinaba el proyecto, mediando también en el diseño los principios curriculares propuestos por el MREPE. Específicamente, dicho marco enfatiza la importancia de incorporar al currículo un eje de transversalidad, un carácter de flexibilidad, una articulación holística, la promoción del diálogo intercultural, una formación crítica y, finalmente, la promoción de la autonomía.<sup>4</sup>

La información recabada en relación con la dimensión curricular permitió apreciar, entre las respuestas de los docentes de portugués como lengua extranjera (PLE), la importancia conferida a los programas de estudio como una necesidad tanto para la planeación de las actividades como para la búsqueda de materiales y otros documentos de trabajo, además de experiencias y propuestas para responder satisfactoriamente a las necesidades de certificación de los alumnos ante organismos académicos, como el Instituto Camões del Ministerio de Negocios Extranjeros del gobierno portugués. Es decir, los profesores consultados expresaron la necesidad de un modelo didáctico que posibilitara el desarrollo de las capacidades de los alumnos para usar la lengua en condiciones reales y en toda su capacidad de expresión. Consideraron, por ejemplo, que debían prepararlos para conseguir dicha certificación; era necesario que contaran con una herramienta de comunicación para su vida profesional y laboral. Asimismo, los planes y programas de estudio eran vistos como una manera de avalar la relación de su trabajo diario con el ideario institucional.

En lo referente a la dimensión agentiva, predominaron dos polos: por un lado, docentes y alumnos que justificaban el modelo centrado en el primero (magistral) como el más efectivo para la enseñanza y aprendizaje de PLE; por otro, quienes argumentaron a favor de un modelo interactivo o más conversacional, en el que las actividades propiciaran una actuación más participativa por parte de los alumnos.

En cuanto a los recursos de enseñanza, algunos docentes señalaron la necesidad de contar con un libro didáctico con actividades más adecuadas al

4 Para mayor conocimiento sobre estos principios, remito al lector a su revisión en el marco ya citado.

trabajo que desean desarrollar entre los alumnos;<sup>5</sup> otros señalaron su interés por emplear otro tipo de recursos, más allá de un manual didáctico. Casi todos reconocieron la necesidad de actualizarse tecnológicamente, en tanto saben que se llevan a cabo actividades de enseñanza en otras lenguas.

Para resumir, el objetivo del estudio previo fue contar con información que nos llevara a concretar acciones puntuales para el diseño de la propuesta curricular, entre las que destacaron las siguientes:

- Integrar insumos para la discusión y la promoción de conocimientos entre la comunidad docente del Departamento de Portugués del CELE.<sup>6</sup>
- Favorecer la formación de un sentido crítico y reflexivo en los profesores en torno a sus modelos de referencia y las oportunidades de experimentación académica desde su práctica docente y a las propuestas de la reestructuración.
- Integrar una serie de elementos referenciales que permitieran, en un momento posterior, hacer la evaluación externa del proyecto.<sup>7</sup>
- Marcar pautas para la planeación de actividades encaminadas a la formación continua de los profesores del Departamento.
- Consolidar una plataforma para el seguimiento de la participación y avances de la población estudiantil, conforme a lo previsto en la misma propuesta curricular.

## **EL PROYECTO DE DISEÑO Y REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR**

Tras llevar a cabo el estudio de intereses y necesidades, se ejecutaron las principales acciones hacia la reestructuración curricular. Estas consistieron en:

5 Buena parte de los manuales didácticos diseñados tanto en Brasil como en Portugal están dirigidos a alumnos expuestos a una situación de inmersión, lo cual no es caso de los destinatarios en el aula.

6 Aun cuando ya existe un Seminario Permanente de Portugués, deseamos que éste se constituya como un escenario ideal para esta acción.

7 Acción concretada en 2014 mediante la revisión y dictamen de la Dra. Mercedes Sebold, de la Universidad Federal de Río de Janeiro.

- La selección, revisión y estudio (en un seminario semanal que duró la mayor parte de 2009) de trabajos teóricos sobre diseño curricular y sobre lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.
- El diseño de un catálogo de 47 tareas<sup>8</sup> (base de nuestro enfoque), para las cuales se desarrollaron los descriptores correspondientes, empleados desde 2011.
- El piloteo, seguimiento y colecta de información entre los participantes, así como ajustes en los descriptores que constituyen el plan de estudios.

## El seminario

La elaboración de un plan de estudios implica comprender cabalmente la naturaleza del objeto de enseñanza y tomar decisiones acerca de los elementos que sustentan el propio diseño. Así, uno de los propósitos del seminario era conocer diversas posiciones teóricas referentes a la naturaleza de la lengua. El hallazgo más recurrente fue la prevalencia de concepciones gramaticalizantes en los programas de lengua como una seriación de contenidos lingüísticos en torno a los cuales se organizan las actividades de enseñanza. En su lugar, buscamos promover un aprendizaje holístico e integral, que asuma a la lengua como una herramienta comunicativa con una dimensión estructural (competencia lingüística), social (competencia sociolingüística), así como retórica y estilística (competencia discursiva), haciendo énfasis en los procesos psicolingüísticos y cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje.

El propósito fue promover el aprendizaje de la lengua desde una aproximación centrada en la naturaleza del discurso y en las competencias requeridas para su producción desde el punto de vista pedagógico (Widdowson, 2005). Se partió de una visión integrada de la lengua en una perspectiva interactiva (Allwright, 1984), social y vinculada con usos reales (Long, 1983; Pica, 1987) por parte del sujeto a quien se encaminan las acciones pedagógicas (Herrera González, Suárez Galicia, Briseño Ramírez y Ramírez Hernández, 2014: 17).

<sup>8</sup> Véase anexo.

El trabajo de deliberación en el seminario llevó a concluir que el modelo más próximo a la propuesta didáctica estaba fundamentado en los planteamientos metodológicos del enfoque por tareas. Dicha propuesta se define como:

[un] modelo didáctico orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones; centrado en la acción y en la capacidad de los alumnos para hacer cosas mediante la lengua. El modelo organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que permita acompasar la enseñanza con los procesos psicolingüísticos de aprendizaje de los alumnos; recurre a las tareas de comunicación como unidades de organización del aprendizaje. (Estaire, 2009: 9)

Y donde la tarea es asumida como:

[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendientes en la comprensión, la producción o la interacción en la lengua que aprenden, mientras su atención se concentra prioritariamente en el sentido, más que en la forma. [Conforme a este enfoque] el trabajo en el aula se organiza a través de secuencias en las que las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico se combinan y entretajan desarrollando conjuntamente conocimientos formales e instrumentales de forma natural, propiciando así la adquisición de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (Nunan, 1989, en Estaire, 2009: 13-15).

La elección de las tareas específicas a integrar al currículo respondió de manera real a las necesidades de comunicación e intereses académicos de los alumnos, expresados en una encuesta y en entrevistas acerca de sus necesidades de estudio; además de corresponder con la misión de nuestro centro educativo.

Asimismo, un acuerdo importante fue integrar la competencia comunicativa como eje central del modelo curricular, la cual se define como la

“Capacidad de que un hablante use la lengua exitosamente y con propiedad, concretando sus intenciones en el intercambio comunicativo y que la verbalización de su mensaje responda adecuadamente a los requerimientos del contexto o situación” (Canale y Swain, 1980: 14). La tabla 1 presenta un desglose de las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa.

A los cuatro componentes de la competencia comunicativa descritos por Canale y Swain, los responsables del diseño curricular añadimos otros dos, derivados directamente de la información arrojada en el estudio de necesidades: la competencia metacognitiva y la competencia metalingüística.

La competencia metacognitiva se entiende como la reflexión que el alumno puede hacer acerca de su propio aprendizaje, esto es, la forma en que incorpora paulatinamente nuevos aspectos a los previamente adquiridos y cómo capitaliza los aprendizajes conseguidos al comunicarse en su lengua materna. De igual forma, esta competencia busca promover un proceso de autonomía en el aprendizaje del estudiante, reconociendo que el proceso de adquisición de la lengua meta no se restringe solamente al quehacer del facilitador o al espacio y horas de trabajo destinadas al centro de estudio, sino también a otros ámbitos fuera del salón de clases.

Por otra parte, la integración de la competencia metalingüística derivó directamente del énfasis dado por los docentes al saber hacer (*know how*), cuya importancia se hizo evidente a partir de los cuestionarios hechos en el estudio previo y de las observaciones llevadas a cabo en clase por el equipo de diseño. Este tipo de competencia se define como la capacidad de los alumnos para hacer contrastes entre ambas lenguas, reconociendo las similitudes, las aparentes semejanzas y aquellos elementos funcionalmente diferentes en ambas lenguas con el fin de evitar posibles calcos de la lengua materna, fallas al momento de comunicarse o errores que puedan llegar a fosilizarse.

TABLA 1. MODELO DE LOS COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	COMPETENCIA DISCURSIVA	COMPETENCIA ESTRATÉGICA
(Conocimiento formal de la lengua meta)	(Adecuación)	(Cohesión de formas y coherencia de sentido)	(Asegurar flujos de comunicación)
Conocimiento gramatical: incluye el conocimiento morfosintáctico y léxico, permite al aprendiente emitir juicios de gramaticalidad y agramaticalidad (adecuación de la lengua durante la participación del sujeto).	Comprende el conocimiento de las reglas socioculturales del universo de la lengua meta: cortesía, tratamiento, adecuación, convenciones, prejuicios, actitudes, estatus, edad, género, etcétera.	Distingue y produce diferentes tipos textuales, carta, poema, descripción, mensajes breves, ensayos, discurso lúdico (chiste), etcétera.	Conocimiento que permite solucionar o sortear los problemas de la comunicación cara a cara, o bien para compensar ciertas carencias o desconocimiento de algún elemento de la lengua. Implica el uso de recursos verbales y no verbales, palabras clave, paráfrasis, muletillas, etcétera.

FUENTE: CANALE Y SWAIN (1980).

TABLA 2. OTRAS COMPETENCIAS NECESARIAS ENTRE LOS INTERLOCUTORES  
DEL TRABAJO EN EL SALÓN DE CLASES DE PLE

<b>Competencia metacognitiva (Saber aprender)</b>	<b>Competencia metalingüística (Contrastividad)</b>
<p>Conocimiento personal del aprendiente sobre sus recursos, habilidades y procedimientos de aprendizaje y sobre cómo optimizarlas conforme a sus propósitos.</p>	<p>Conocimiento del alumno sobre su propia lengua para compararla con los elementos de la lengua meta, así como los funcionamientos, semejanzas y diferencias entre ambas en sus particularidades.</p>

FUENTE: HERRERA GONZÁLEZ, SUÁREZ GALICIA, BRISEÑO RAMÍREZ Y RAMÍREZ HERNÁNDEZ, 2014.

Para resumir, en el caso del estudiante de portugués, situado en un contexto de habla española, se consideró pertinente reconocer y reflexionar sobre estas dos áreas de oportunidad para formalizar su aprendizaje, así como fortalecer su proceso personal cuando no se vea acompañado de un facilitador o de un espacio físico de aprendizaje. A continuación, se explica la forma en la que se procedió a la articulación de nuestra propuesta.

## LA ESTRUCTURA CURRICULAR

El modelo curricular se centra en dos componentes principales, de los cuales derivan elementos secundarios que permiten entender la articulación de ambas partes. El primer componente es el descriptor general, representado en la figura de un panal, cuyo hexágono central describe el nombre de la tarea y el número de ubicación de la misma para poder localizarla fácilmente dentro del listado general de tareas propuestas en cada nivel (véase figura 1).

Alrededor del hexágono central se ubican otros seis que describen las competencias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje implicado en la tarea que se ejecuta. Como resultado del proceso de toma de decisiones curriculares, cada hexágono de competencia busca reconocer y situar las fortalezas que un usuario de español tiene, así como las áreas de oportunidad

involucradas entre la similitud de ambas lenguas, sobre las cuales es necesario reflexionar, promover y resolver para una comunicación más adecuada y efectiva en la lengua meta. Cabe señalar que no hay un orden de lectura sobre la manera en que dichas competencias se activan mediante la ejecución de una tarea: el desarrollo de cada una de ellas está contemplado de manera simultánea, llevando a los docentes a experimentar académicamente a la hora de planear y plantear el trabajo a sus interlocutores.

Por eso decía yo que nos está obligando a una organización más orgánica... [...] del tiempo y de los materiales. Definitivamente la figura como central del maestro es un estorbo para este programa. [...] Es un estorbo. [...] Ya no puede ser así. (Fragmento tomado de la entrevista 2, Pilar)

FIGURA 1. COMPETENCIAS PROPUESTAS ALREDEDOR DE CADA UNA DE LAS TAREAS



Se prevé que estas seis competencias puedan ser tratadas libremente por el maestro a partir de actividades o microtareas ideadas por ellos mismos y

sus alumnos. Así, además de fomentar el desarrollo de los procesos de aprendizaje entre los alumnos, la propuesta promueve también, como parte del trabajo en el aula, la creación de comunidades de habla más amplias, donde se articulen todos los grupos y niveles de nuestra institución.

El segundo componente está constituido por el desglose de las tablas descriptoras de las competencias de aprendizaje, mostradas de manera inmediata a cada panal en forma de una tabla horizontal. Cada una de ellas describe de manera pormenorizada los elementos de competencia que un alumno debe desarrollar durante el proceso de aprendizaje promocionado en el aula. El docente tiene libertad sobre la secuencia a seguir en las tareas propuestas para cada nivel en un lapso de 14 a 16 semanas, por lo cual puede decidir la manera en que ejecutará el proceso de preparación y el de presentación de cada tarea, así como las actividades de práctica asociadas y las reflexiones necesarias con sus interlocutores en torno al trabajo desempeñado.

## **METODOLOGÍA**

Una vez determinada la propuesta curricular, y tras dos años de su aplicación en cuatro grupos de portugués que ya estaban trabajando con la propuesta de reestructuración, el seguimiento consistió en hacer observaciones de clase, aplicar entrevistas a profesores que impartían el nuevo programa, organizar e impartir talleres dirigidos a los docentes<sup>9</sup> y aplicar otros instrumentos (rúbricas y diarios de clase) para coleccionar información, siguiendo procedimientos y propósitos cualitativos, entre alumnos y profesores.

La fuente principal fue un grupo de 26 alumnos universitarios hablantes de español, estudiantes de PLE, con una edad promedio de 19 a 23 años y con

<sup>9</sup> Estos se impartieron en el marco del *Seminario permanente de enseñanza de portugués como lengua extranjera*, CELE-UNAM y se listan a continuación: taller “Articulación de elementos constituyentes en un proceso de innovación curricular”, 23 y 24 de enero de 2013 (8 horas); taller “Abordagem por tarefas no currículo de português”, 26 de enero de 2012 (2 horas); curso intersemestral “El currículo de portugués en el aula: el docente como agente integrador”, CELE-UNAM, 17 a 19 de enero de 2011 (15 horas).

una experiencia previa de aproximadamente 100 horas de trabajo en actividades interactivas de PLE. Se pidió al grupo de alumnos un comentario escrito posterior a la realización de la primera tarea del segundo nivel (*Participar en una conversación formal dando información sobre su formación académica y/o laboral*), y que expresara su opinión acerca de la conversación en la que habían participado. Asimismo, en dos de los cuatro grupos observados los estudiantes elaboraron diarios de clase.

Los otros informantes fueron cuatro profesores de PLE, cada uno responsable de un grupo, hablantes nativos de español, quienes habían trabajado los tres semestres anteriores con los programas reestructurados.

Con base en las observaciones de clase y las discusiones con los profesores participantes en el piloteo, surgieron determinados puntos que integran la narrativa de nuestros sujetos. Se procedió a transcribir las entrevistas, seleccionar la información y destacar las categorías temáticas generadas a partir de los datos. Específicamente, se establecieron las siguientes categorías de análisis a partir de las clases observadas y de la revisión de las entrevistas transcritas:

- El papel del alumno
- El papel del profesor (reflexión ante el cambio paradigmático y la toma de decisiones; acciones hacia la actualización de los docentes)
- El trabajo en autonomía
- El proceso de aprendizaje
- El tratamiento de los aspectos lingüísticos
- La lengua como herramienta académica capitalizada (uso en actividades profesionales, actividades de investigación y personales)
- La relación lengua-cultura
- Abordaje metodológico de la tarea
- La presentación de las evidencias de aprendizaje

El objetivo fue conocer las percepciones de los sujetos —alumnos y profesores— acerca de la capacidad del modelo para promover el aprendizaje integral de la lengua portuguesa. El trabajo prosiguió con discusiones entre los miembros del equipo encargado de la reestructuración en función de la retroalimentación derivada del estudio, con el propósito de promover entre los docentes un proceso de reflexión crítica de su desempeño académico y

profesional. Es decir, se buscó establecer una pauta para estimular la formación continua de nuestros colegas y planear las acciones de actualización que mejor respondan a las necesidades expresadas.

## **LAS APRECIACIONES**

A continuación, por limitaciones asociadas a la extensión de este trabajo, expongo sólo tres de los puntos antes enlistados: el papel del alumno, el papel del profesor y el proceso de aprendizaje. Decidí analizar estas tres categorías en particular porque fue donde más excedía la información. Asimismo, ofrezco algunos ejemplos tomados directamente de las entrevistas transcritas. En el caso del primer punto, los ejemplos provienen de los diarios de los alumnos. Tanto los nombres de los alumnos como de los profesores son ficticios por razones de discrecionalidad.

### **El papel del alumno**

Durante las entrevistas, los profesores destacaron la importancia de que los alumnos trabajaran en conjunto (de manera colaborativa en pares o en equipos). Asimismo, indicaron que la nueva propuesta curricular demanda una mayor injerencia, al integrar al trabajo del aula sus apreciaciones valorativas acerca de los alcances del curso en relación con sus intereses académicos y personales. Los docentes enfatizan sobre la necesidad de que los alumnos sean constantes en su práctica de la lengua, así como en su asistencia a clase, pues necesitan estar al tanto del desarrollo de las actividades emprendidas por todo el grupo. El alumno —señalan los profesores— tiene ahora una mayor responsabilidad sobre la forma en la que aprende. Asimismo le confieren una mayor responsabilidad para elegir la manera más conveniente para organizar el trabajo y los equipos; aluden también a la importancia de promover entre los estudiantes el trabajo reflexivo (competencia metacognitiva) para ayudarlos a tomar decisiones acerca de la manera en que aprenden o sobre las cuales les gustaría mejorar:

Considero que tuve una participación aceptable, sin embargo no cumplí con mis propias expectativas [...] pues la entrevista acabó al no tener yo más que preguntar. Desde mi punto de vista, la experiencia de hablar con una persona

ajena a nuestra clase, nos impulsa a crecer y a mejorar nuestro desempeño y dominio de la lengua en cuestión. Además la entrevista de trabajo es una situación que en cualquier momento de la vida puede ser enfrentada. Es importante que día a día busquemos un crecimiento personal en varios sentidos. Este ejercicio me invita a reconocer las debilidades que tuve al momento de ser entrevistada y por supuesto a mejorar y fortalecer dichos aspectos. (Tomado del diario de Carla)

En cuanto a aspectos metodológicos para analizar la clase de PLE, los profesores enfatizan la necesidad de dar a conocer a los alumnos, desde un principio, las tareas previstas en cada nivel y hacen señalamientos puntuales sobre cómo puede proceder el alumno en determinadas tareas.

En cuanto al trabajo que los docentes esperan ver desarrollado por los alumnos,<sup>10</sup> respecto a cada una de las competencias y tareas planteadas, afirman que en la propuesta del nuevo programa el alumno adquiere un papel más dinámico, dentro y fuera del salón de clases. El grado de compromiso y participación en las actividades es mayor al que tradicionalmente ha tenido.

[...] les hablé de la importancia de que estén acá [...] por eso dije ‘es vital que estén acá; es fundamental’. [...] o más bien yo responder a esa propuesta. (Fragmento tomado de la entrevista 1, Lucía)

Es decir, se señala la importancia de que el alumno:

- Sea capaz de identificar sus necesidades y motivaciones de aprendizaje
- Reflexione sobre su estilo de aprendizaje
- Aplique y desarrolle estrategias de estudio al llevar a cabo la tarea, y tome conciencia sobre las mismas de manera inmediata
- Explore, reconozca y planee el abordaje de las tareas de acuerdo con su grado de dificultad, teniendo así incidencia sobre su propio proceso de aprendizaje

10 Un elemento de investigación al respecto sería, por ejemplo, estudiar el tipo de desempeño que los alumnos de PLE demuestran al participar en actividades de aprendizaje —ellos mismos y sus compañeros de clase— conforme a la misma propuesta curricular.

En palabras de una de las profesoras, se puede apreciar la planeación del trabajo en el aula sin que necesariamente sea la lengua o su gramática las que organicen el resto de los insumos de trabajo:

Entonces la estrategia que yo adopté es decir: ‘Tengo estas tres tareas. De estas tres les voy a dar a escoger. Ellos van a armar los equipos. Ellos se van a integrar sobre aquella que ellos decidan’. Es decir, no todos van a hacer la misma tarea... [...] Y la otra era sobre... hacer la descripción de problemas afines de comunidades lusófonas en Venezuela, en Canadá, en Australia, etcétera, este... y creo que en esa medida me permite articular tres tareas [...]. Es decir, nosotros hicimos una (tarea) como equipo pero tuve acceso también indirectamente a otra. (Fragmento tomado de la entrevista 1, Lucía)

En las aseveraciones de los docentes es posible apreciar el uso de información conceptual referida en el plan de estudios, es decir, los profesores procedieron a consultar los documentos curriculares y a discutirlos con los elaboradores, así como a poner en práctica sus señalamientos. Están atentos, por ejemplo, a que los alumnos elaboren un discurso conforme a la situación y particularidades de sus interlocutores, regulando de manera adecuada formas de tratamiento personal (competencia sociolingüística y pragmática), y a que reconozcan semejanzas y diferencias terminológicas (categorías gramaticales) empleadas en la lengua meta y en su lengua materna, retomando conocimientos gramaticales con los que ya contaban (competencia metalingüística o de contraste).

Así mismo, están al tanto de la presencia y desarrollo de una competencia metacognitiva, a partir de la cual los alumnos puedan:

- Inferir significados léxicos o fraseológicos de la lengua meta, gracias a la observación y reflexión de la similitud morfológica, fonológica y contextual entre ambas lenguas, reconociendo posibles cognados.
- Identificar errores y resolver problemas durante el desarrollo de la tarea.
- Intentar comprender el origen de sus errores para poder trabajar en su mejoría.
- Buscar y organizar elementos para practicar en clase o por cuenta propia.

- Elaborar esquemas, tablas, mapas conceptuales y cuadros sinópticos empleando léxico de su especialidad académica.
- Verificar sus hipótesis y aclarar sus dudas mediante la consulta de documentos monográficos o en línea.
- Reflexionar sobre su exposición desde una perspectiva de proceso.
- Revisar y comentar, una vez hecha la presentación de la tarea, los puntos positivos y negativos apreciados por ellos mismos en su desempeño.

Por su parte, los alumnos asumen esta responsabilidad; uno de ellos comenta tras llevar a cabo una de las tareas:<sup>11</sup>

Creo que es esencial que se continúen este tipo de pruebas, pues la mejor forma de aprender un idioma es utilizarlo. Francamente me pesa tener tan pocas horas de portugués. [...] Creo que fue un buen ejercicio y espero que se continúe con esta forma de enseñanza, que, por mi parte, veo con muy buenos ojos. Siento que he aprendido bien, aunque no tanto como yo quisiera. Aunque eso ya es chamba mía, debo esforzarme más.

En su conjunto, las valoraciones de los alumnos constituyen ejemplos de la competencia metacognitiva que se desea promover, encaminada en este caso al reconocimiento de cómo han procedido y cómo pueden mejorar en beneficio de sus procesos de aprendizaje.

### **El papel del profesor**

Los maestros afirman que la propuesta es un desafío que demanda mayor atención y trabajo por parte de ellos, tanto al planear las actividades como durante el desarrollo de las mismas. En palabras de los docentes, “la propuesta evidencia nuestras carencias y nuestras necesidades”:

Definitivamente esta nueva organización te obliga a quitarte de en medio. Tú estás atrás del escenario, estás tras bambalinas. Eres el apuntador, eres el que

11 Ejemplo tomado de los comentarios escritos por los alumnos tras la entrevista formal considerada en el segundo nivel. Estos son integrados posteriormente a un portafolio de evidencias elaborado por cada alumno.

les pasa ahí la utilería, [...] Pero tú no puedes estar en el escenario porque estorbas ahí. [...] Entonces realmente me ha obligado a quitarme mucho, a quitarme mucho, a quitarme mucho de en medio [...]. (Fragmento tomado de la entrevista 2, Pilar.)

El docente debe actuar con mayor responsabilidad, pues debe enfrentar un trabajo diferente de planeación y reflexión, lo cual hace de la experiencia una oportunidad para su crecimiento profesional, lo que constituye “uno de los principales atributos del proyecto”. Implica también la ejecución de acciones profesionales y formativas como “organizar”, “limpiar”, “descartar” y “reclasificar”; es decir, reflexionar sobre cómo enfrentar su práctica profesional desde otra perspectiva. Como se puede observar a continuación, implica asumir funciones más acotadas al foco principal: el trabajo de los alumnos. Puesto que los alumnos están en el centro de la actividad, el docente recibe y hace otras lecturas de su propio desempeño.

**Entonces tú consideras que sí hay posibilidades de pensar en que plantea un cambio en cuanto a la figura del docente, lo lleva más a ser un observador reflexivo...**<sup>12</sup> Un facilitador... **facilitador, planeador...** Un cómplice. **Otras dimensiones.** Completamente. **Lo pone en su dimensión intelectual.** Sí. Completamente, completamente. Y creo que incluso lo reta en términos de, no sólo de formación en el sentido metodológico, cómo manejo los tiempos, la interacción, no sé qué. Lo reta también en un sentido de conocimiento cultural. Porque si tú le estás queriendo dar una relevancia a todos los niveles a esto, pues te tienes que poner a investigar, ¿no? Cuestiones geográficas, cuestiones culturales, cuestiones étnicas, culinarias, eh... Dejarnos de centrar en Brasil. Dejarnos de centrar en Portugal. Ya salir de este esquema sólo de dos polos culturales. Y pensar en algo más policéntrico o multifocal [...]. (Fragmento tomado de la entrevista 2, Pilar.)

## El proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje a partir del abordaje por tareas requiere, primordialmente, el desarrollo de una *comunidad de habla* (Seedhouse, 1994)

12 Las negritas corresponden a una pregunta traslapada del entrevistador.

dentro del salón de clases. El proceso colaborativo debe ser el eje transversal al momento de integrar las diferentes fases que componen la tarea, hecho que ayuda también al desarrollo de habilidades y estrategias, así como a la promoción de las competencias propuestas. Finalmente, se da lugar a la reflexión en torno a los resultados obtenidos durante las tres fases primordiales de la tarea. Asimismo, como parte del proceso de aprendizaje, es necesario promover procesos de autonomía entre los alumnos, dirigidos a la realización de tareas no sólo dentro del salón de clases, sino también fuera de él, particularmente si se considera que el tiempo asignado al trabajo en el aula difícilmente podrá ser el único en el cual se pueda laborar para el desarrollo de una macro, meso o microtarea.

Un último punto necesario para el desarrollo del aprendizaje es el reconocimiento de la tarea como fase de aprendizaje, la cual se puede analizar desde varias perspectivas, reconociendo los requerimientos y propósitos de los alumnos al aprender la lengua meta.

En palabras de uno de los docentes:

[...] tendrían que estar haciendo procesos de construcción de aprendizaje, procesos de intercambio de información pero también procesos de búsqueda y de actualización de la información no solamente en el espacio del salón de clase sino fuera del salón de clase. (Fragmento tomado de la entrevista 3, Antonio)

Así, el replanteamiento de nuestro plan de estudios hace imperativo el reacomodo de los elementos que tradicionalmente podrían caracterizar una clase de PLE, pero con las dimensiones de un espacio nuevo donde sus moradores, profesores y alumnos, demandan condiciones diferentes, acordes con las necesidades y los intereses del presente.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La evaluación y seguimiento del nuevo modelo curricular han permitido, durante los últimos dos años, identificar por lo menos tres importantes áreas de oportunidad que demandan atención inmediata:

1. Invertir tiempo en acciones concretas de diseño de actividades pedagógicas y búsqueda de materiales, didactizados o no, que respondan a los planteamientos curriculares expresados en la propuesta. Aun cuando no es común el empleo de un manual de lengua en la clase de PLE, se considera que el plan de estudios no impide su utilización o adopción, principalmente si los docentes toman en cuenta que es una herramienta fundamental de su cultura pedagógica y práctica profesional. En especial si sus contenidos comunicativos son favorables al desarrollo de las capacidades de expresión de los alumnos, tanto para el conocimiento científico de la lengua como para sus aplicaciones en los campos académicos y laborales. En la medida en que las acciones pedagógicas promovidas en el aula y fuera de ella favorezcan el desarrollo estratégico y metacognitivo de los sujetos —necesarios para conseguir un dominio firme de aplicaciones reales de la lengua meta— se cumplirá con la misión de la institución: contribuir de manera responsable a la formación profesional y a la divulgación de la lengua en un ambiente de pluralidad y respeto para la diversidad cultural.
2. Buscar procedimientos de evaluación diferentes a los exámenes recurrentes que, efectivamente, den fe del desarrollo de las habilidades de expresión y no estén basados exclusivamente en el dominio de insumos lingüísticos previstos para cada nivel, como suele ocurrir en la mayoría de las lenguas en el escenario actual del país.
3. Promover la formación y actualización de los docentes, acción necesaria para que respondan al desafío que un trabajo de esta naturaleza representa.<sup>13</sup> Se requiere un profesional de la enseñanza de PLE con preparación científica (conocimientos del código y aspectos lingüísticos particularmente problemáticos entre ambas lenguas), formación pedagógica y

13 Por decisión personal, no todos los docentes del Departamento de Portugués del CELE trabajan con el nuevo programa.

didáctica, y con conocimientos culturales, dispuesto también a invertir tiempo y esfuerzos en actividades de formación continua.

Toda oportunidad y motivo que nos lleven a reflexionar sobre la efectividad y validez de este modelo curricular, actualmente en proceso de consolidación en nuestra institución, constituyen elementos necesarios para el desarrollo de un proyecto que busca ser una alternativa en la enseñanza del PLE, y que pone en el centro de atención los procesos de comunicación vividos por sus actores sociales: los alumnos y los profesores de PLE.

Elementos nuevos, como la movilidad estudiantil, la certificación internacional de la lengua y la necesidad de instancias de formación continua para los docentes, han hecho que el trabajo diario en las aulas de PLE de UNAM plantee cambios profundos, acordes al escenario actual, en una historia de enseñanza de la lengua portuguesa en México, la cual ya casi rebasa los 50 años.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, R. L. (1984), "The importance of interaction in classroom language learning", *Applied Linguistics*, vol. 5, núm. 2, julio, pp. 156-171.
- Canale, Michael y Merrill Swain (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, núm. 1, marzo, pp. 1-47.
- Estaire, Sheila (2009), *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid, Edinumen, E, pp. 13-15.
- Herrera González, Leonardo, Paola Suárez Galicia, Francisco Briseño Ramírez y Arturo Ramírez Hernández (2014), *Programa de portugués*, México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Long, Michael H. (1983), "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, vol. 4, núm. 2, julio, pp. 126-141.
- Nunan, David (1996[1989]), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Pica, Teresa (1987), "Second-language acquisition, social interaction, and the classroom", *Applied Linguistics*, vol. 8, núm. 1, marzo, pp. 3-21.
- Porlán Ariza, Rafael y José Martín (1991), *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada.
- Seedhouse, Paul (1994), "Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: The analysis of Communication in the Language Classroom", *International Review of applied linguistics in language teaching (IRAL)*, vol. 32, núm. 4, noviembre, pp. 303-320.
- Widdowson, Henry G. (2005), *O ensino de línguas para a comunicação*, traducción de José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, Pontes.

## CONSULTA EN LÍNEA

Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE (MREPE) (2008), *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción*, disponible en [<http://www.enallt.unam.mx/Ligas/Marco.pdf>], consultado: 22 de febrero de 2018.

**LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ:** maestro en Lingüística Aplicada por la UNAM, donde es profesor de tiempo completo. Ha hecho estudios sobre la interacción en el salón de clase de lengua extranjera y su relación con el aprendizaje, con diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Fue coordinador de *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras* (2008, ENALLT); y responsable académico de la reestructuración del Programa de Portugués de la ENALLT de 2009 a 2014.

D. R. © Leonardo Herrera González, Ciudad de México, julio-diciembre, 2017.

## ANEXO

### Tabla general de tareas por nivel

#### *Nivel 1*

1. Saludar, despedirse y acordar futuros encuentros en situaciones formales e informales.
2. Buscar sitios para el estudio del portugués y presentarlos al grupo.
3. Participar en una búsqueda sobre el origen de la lengua portuguesa.
4. Participar en una conversación informal dando información sobre su vida diaria (rutina, preferencias y gustos personales).
5. Exponer sobre un personaje de la lusofonía.
6. Crear diálogos a partir de una imagen con dos personajes y presentarlos en pareja.
7. Exponer en equipo las características generales de Portugal o Brasil.
8. Identificar, solicitar y dar información sobre terceras personas (características físicas y psicológicas, datos biográficos y datos personales).

#### *Nivel 2*

1. Participar en una conversación formal dando información acerca de su formación académica y/o laboral.
2. Organizar una campaña para la promoción de un producto o un proyecto para beneficio del entorno escolar (volante, cápsula de video, cartel, instalación, etcétera).
3. Participar en debates y exposiciones sobre las realidades y problemáticas de la vida en los centros urbanos.
4. Reseñar una exposición, un debate, conferencia o ponencia.
5. Leer un texto completo en voz alta (Café literario).
6. Instrucciones sobre cómo dirigirse a un lugar.
7. Sugerir soluciones para resolver un problema de su vida diaria.
8. Elaborar un video sobre un punto turístico destacando los aspectos sociales, históricos, culturales o lúdicos.
9. Describir su entorno inmediato (barrio) destacando las principales actividades que en él se realizan.

### *Nivel 3*

1. Escribir un texto para expresar su opinión sobre un problema específico.
2. Indagar y participar en un debate sobre características y hechos afines en comunidades lusófonas (ciudades en Brasil, Portugal, países africanos, comunidades emigrantes o en situación laboral en otros países (Canadá, Japón, Venezuela, Australia, etcétera).
3. Exponer hipótesis en grupo acerca del origen de problemáticas que aquejan al mundo actual: globalización, discriminación, intolerancia, calentamiento global, etcétera.
4. Conversar sobre las cosas que quieren realizar una vez terminados sus estudios.
5. Elaborar y publicar una monografía sobre Angola o Mozambique.
6. Escribir el texto de una historieta.
7. Ver un noticiero breve y reseñarlo a otros.
8. Intercambiar consejos en torno al tema de estrategias de estudio o estrategias de aprendizaje.
9. Entrar en contacto con una revista propia de su área y exponer su contenido al grupo.

### *Nivel 4*

1. Argumentar sobre la viabilidad de un proyecto: debate ecológico, étnico, antropológico, salud, etcétera.
2. Redactar una carta para participar en un intercambio académico.
3. Exponer un punto de interés en el área de su formación personal o profesional.
4. Participar en una mesa redonda sobre temas relevantes de la realidad latino- americana (derechos humanos, migración, recursos naturales, etcétera).
5. Debatir contenidos noticiosos de actualidad a partir de diferentes perspectivas ideológicas.
6. Revisar documentos complejos en torno a hechos de interés general y localizar los argumentos principales, así como la postura del autor (tesis) para después exponerlos y plantear su punto de vista.
7. Elaborar una monografía sobre Cabo Verde, Guinea Bissau o San Tomé y Príncipe.
8. Escribir un cuento, poema o ensayo para su publicación.

*Nivel 5*

1. Elegir una leyenda y narrarla al grupo explicando sus diversas funciones en la comunidad (interculturalidad).
2. Redactar una carta de presentación para efectos laborales.
3. Escribir y presentar una obra de teatro.
4. Participar en un cine-debate con películas de temas de interés socio-cultural.
5. Presentar proyectos de su área de especialidad.
6. Elaborar una monografía sobre Timor Oriental.
7. Escuchar documentos audiovisuales que reflejen expresiones culturales de la lusofonía y contrastarlos con tradiciones en su esfera de conocimiento.
8. Escribir un texto cuidando la calidad retórica y literaria (poema, literatura de cordel, adivinanzas, etcétera).

### *Nivel 6*

1. Formar parte de un debate comparativo entre la colonización española y portuguesa.
2. Elaborar el número de una revista con textos propios.
3. Conocer las características formales y tipológicas de las habilidades académicas expositivas: resumen, reseña, ensayo, crónica, comunicación, mesa redonda, cartel, etcétera.
4. Identificar, describir y discutir acerca de un hecho histórico o manifestación cultural de la lusofonía sumamente complejo en su estructura y significados: *Carnaval; Festa de São João ou festa junina; Festa de Santo Antonio; Candomblê; Bumba-meu-boi; a Páscoa*, etcétera.
5. Interactuar (escuchar, comprender, hablar y leer) con autoridades académicas, hablantes nativos de la lengua meta para tratar particularidades en la realización de actividades y proyectos académicos y culturales.