



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

Eréndira Dolores Camarena Ortiz

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

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

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



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

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

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

**Tesis para optar por el título de Doctor**

***Tesis doctoral presentada por: ERÉNDIRA DOLORES CAMARENA ORTIZ***

***Bajo la dirección del profesor: DR. JULI PALOU SANGRÀ***

**Junio de 2009**

### 3.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para comenzar, apuntaremos de manera muy general, que la filosofía busca el verdadero conocimiento de la realidad a través de un conjunto de sistemas, doctrinas, teorías y escuelas de pensamiento que se han desarrollado a lo largo de toda la historia y que se ha dividido en varias ramas principales que son: metafísica o estudio de la realidad última; epistemología o estudio de los orígenes, validez y límites del conocimiento; ética o estudio de la naturaleza de la moral y el juicio; lógica o estudio del razonamiento y del argumento válido; estética o estudio de la naturaleza de la belleza en las actividades artísticas e historia de la filosofía que es la reconstrucción de las argumentaciones o sistemas filosóficos.

El objeto principal de la lógica es dirigir el entendimiento al conocimiento de la verdad a través de las operaciones fundamentales que son la percepción, el juicio y el raciocinio. Es en esta rama donde encontramos los elementos del lenguaje; porque siendo la palabra la expresión del pensamiento, así como éste es la representación de los objetos, es indudable que el conocimiento de la estructura y las leyes generales del lenguaje, son un auxiliar tan poderoso como útil para la dirección de las operaciones intelectuales por medio de la disposición artificial y científica que la lógica comunica a las operaciones indicadas dando lugar a la filosofía del lenguaje (Nagel: 1995).

Aunque los interrogantes sobre las palabras y las lenguas han existido siempre, no es sino hasta la época contemporánea cuando surge, como rama autónoma de la lógica, la filosofía del lenguaje que se ocupa de analizar las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad. Poniendo énfasis en estudiar el concepto de significado y sus derivaciones, y sirviéndose además de otras disciplinas como la epistemología, la antropología y desde luego, la lingüística cuyo objetivo es la exploración de los mecanismos del lenguaje a través de las diferentes lenguas habladas por los humanos (Yaguello, 1981: 12).

Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes y otros estructuralistas de mediados del siglo XX como Greimas, Benveniste etc., utilizan los conceptos de la lingüística originalmente como una manera válida de estudiar otros dominios de las ciencias humanas. Así Lévi-Strauss los

utiliza para explicar sistemas de parentesco en la antropología, Barthes para la imagen, la alimentación, el vestido, etc., y propone hacer de la semiología una parte de la lingüística (Fages, 1979: 108-109). Mientras que Michel Foucault (1968) afirma que cada época posee una episteme, es decir, un conjunto de relaciones entre prácticas discursivas comunes a diversas ciencias, que constituye el modo de lenguaje propio de esa época; es decir, su alma. La episteme condiciona de modo implícito e inconsciente lo que el hombre de esa época dice de sí y del mundo.

Hoy en día, el término epistemología ha ido ampliando su significado y se utiliza como sinónimo de teoría del conocimiento. Así, las teorías específicas del conocimiento son también epistemologías; por ejemplo, la epistemología científica general, la epistemología de las ciencias físicas o de las ciencias psicológicas. Finalmente, las ciencias sociales y las creativas se comienzan a estudiar de manera formal como un producto cultural<sup>1</sup>, sujeto a leyes distintas a las de la ciencia natural y con características propias (Bobes en Villanueva y Bobes, 1994: 19-31).

### **3.1.- Las creencias**

Las creencias como representaciones del mundo han sido abordadas por diversas ciencias humanas como la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología, la pedagogía, etc. Esto ha dado una serie de inconsistencias, por ejemplo: Clark y Peterson (1990) las manejan como preconcepciones y teorías implícitas; Calderhead y Shorrock (1997) usan el término de proposiciones; Dendan y Roberts (1998) se refieren a ellas como teorías personales y Pajares (1992: 307-332) por su parte nos brinda una larga lista de sinónimos. Pero en este estudio se utilizará el término de creencias. A continuación se definirá su concepto, después se hablará de las creencias en las ciencias sociales y por último en el contexto educativo.

---

<sup>1</sup> Tradicionalmente en antropología la cultura ha sido definida como patrones en la forma de vida característicos de un grupo social, que pasa de una generación a otra. Pero actualmente este concepto ha evolucionado debido a los históricamente recientes movimientos sociales y a la multiculturalidad (Eisenhart, 2001: 210-213). Así, el concepto de cultura en este estudio se referirá a las categorías de formas fenoménicas singulares (lengua) como contraparte de la formación económica social y las formas fenoménicas generales (el habla) (Bate, 1998).

En principio, una creencia “es un grupo de disposiciones para hacer varias cosas, bajo varias circunstancias asociadas. Las cosas hechas incluyen respuestas y acciones de muchos tipos y no están restringidas a afirmaciones verbales. Ninguna de estas disposiciones es estrictamente necesaria, o suficiente para la creencia en cuestión; lo que se requiere es que un número suficiente de estos grupos de disposiciones esté presente. Las disposiciones verbales en particular, no ocupan una posición privilegiada en las creencias cara a cara” (Melvin y Cooney, 2002: 129-131).

Así, las definiciones de creencias evocan la confusión que existe entre creencias y conocimiento, cuestión que ha sido abordada por varios investigadores, concluyéndose que en muchos de los casos se trataba de palabras distintas que significan lo mismo (Pajares, 1992: 307-332), por ejemplo:

Las palabras “creencia” o “creer” tienen muchos significados en el uso común. “Creo que iré al cine” es más una afirmación de un intento que una declaración. Por otro lado, “creo que hace frío afuera”, es una declaración acerca de las condiciones climáticas que puede estar basada en evidencias considerables, por ejemplo, el termómetro en la ventana o el pronóstico del tiempo en la televisión. Si la persona afirma que “cree en la vida en otras galaxias”, podríamos considerar que esta declaración está basada en una evidencia no verificable. En contraste, una declaración de que se sabe algo, es hacer una declaración basada en cierta lógica o evidencia que parece irrefutable. Si yo digo: “sé que el plomo es más pesado que la madera”, entonces la presunción es que la declaración ha sido verificada ya sea por mí o por otros. Por otro lado, si se dice: “yo sé que puedo romper el récord”, estoy declarando algo que aún no ha sido verificado. En un sentido, estoy usando incorrectamente la palabra “sé”, ya que mi declaración no está basada en una evidencia irrefutable. Todo esto es para decir que una declaración de que sabemos algo es más fuerte, que una declaración de que creemos algo (Melvin y Cooney, 2002: 129-131).

Así, la primera dificultad que se presenta en la investigación consiste en la definición ya que por ejemplo, en psicología educativa términos tan variados como “actitudes, valores,

juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión y estrategia social” se refieren a creencias (Pajares, 1992: 307-332).

En el libro *Flatland –Tierra Plana–* (Abbott, 1963) se nos previene acerca de la idea de que nuestra perspectiva constituye la realidad. La misma esencia del constructivismo en la enseñanza es que nosotros nunca podemos conocer la realidad como tal, sino que más bien uno construye modelos de viabilidad para describir el mundo en el que vivimos. Para el constructivista, nunca podremos determinar totalmente algo, más bien podremos hablar con confianza, pero no con certeza. La lógica de la explicación anterior sugiere que la creencia es una condición necesaria, pero no suficiente para el conocimiento. De acuerdo con Scheffler, la determinación de las creencias de uno, requiere una variedad de tipos de evidencia incluyendo no sólo lo que una persona dice, sino también lo que una persona hace (citado en Melvin y Cooney, 2002: 129-131).

Pero, desde luego las creencias no son pensamientos que se limiten solamente a lo que existe; sino que también pueden corresponder a valoraciones y juicios que se expresan con la formación de opiniones. Para Van Dijk (1996) hay creencias de las que no se tiene conciencia, o que fueron adquiridas sin demasiado procesamiento consciente como consecuencia de observación o de imitación. Puede haber una creencia básica como cualquier producto del pensamiento, o sistemas de creencias, como por ejemplo la religión. Un enfoque constructivo de las creencias es que representan al mundo, inclusive los fenómenos de la naturaleza; involucran la interpretación y comprensión de ese mundo en términos de categorías conceptual cultural y socialmente adquiridas. Desde ese punto de vista, las creencias constituyen el mundo según nosotros. Pero esto no quiere decir que el mundo natural o social no exista independientemente de nuestras creencias. Sólo que las personas lo estructuran, comprenden y experimentan en términos de sus creencias.

La creencia desde el punto de la enseñanza de matemáticas de Melvin y Cooney (2002: 129-131) es vista generalmente como un constructo que tiene un componente cognitivo, que tiene una condición más débil que el saber, pero que finalmente se esgrime como conocimiento de algo.

Para el especialista en psicología Van Dijk (1996: 35) las creencias son como los ladrillos de la mente y el conocimiento es sólo una categoría específica de las creencias, es decir que las consideramos verdaderas de acuerdo a ciertos fundamentos y criterios.

Rokeach (1968) define las creencias como proposiciones heurísticas que pueden comenzar con la frase “yo creo que...”. Este investigador se interesó en el estudio de las estructuras de los sistemas de creencias y afirmó que estaban organizadas psicológicamente, pero no necesariamente de manera lógica. También sostenía que unas creencias eran más centrales que otras y que las primeras son más difíciles de cambiar.

Goodenough (1976) quien trabajó con lingüística antropológica, conceptualiza las creencias como proposiciones sostenidas y consideradas como ciertas y aceptadas como guías para valorar el futuro. Están llamadas a apoyar decisiones y se remite a ellas para emitir juicios sobre el comportamiento de los demás. Para Pajares (1992: 307-309) las actitudes, valores, preconcepciones, teorías e imágenes son en realidad creencias.

Para Calderhead (1996) que investiga en el ámbito de la psicología educativa, las creencias se refieren a los pensamientos sostenidos y al entendimiento que un profesor tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje, los aprendientes, la materia, el desarrollo profesional y sobre sí mismo.

Clandinin y Connelly intentaron esclarecer el problema y ante la dificultad de delimitar donde acaba el conocimiento y dónde se empieza la creencia, concluyeron –como se mencionó anteriormente–, que en muchos de los casos se trataba de palabras distintas con el mismo significado (Clandinin y Connelly: 2004 y en Gudmundsdóttir, 2001: 228-229).

Así, estudiosos de diferentes ciencias sociales han estudiado la naturaleza de las creencias y aunque hay diferencias, todas ellas concuerdan en el punto de que las creencias se consideran mentalidades, premisas y predisposiciones acerca del mundo que aparentan ser reales.

Los factores que dan forma a nuestras creencias o maneras de pensar son la experiencia: la influencia familiar, la influencia de la comunidad, la influencia escolar, la influencia cultural y la influencia de las características individuales. La influencia familiar se refiere a los modelos que han proporcionado los padres y familiares en casa. La influencia de la comunidad es incorporar sus conocimientos y valores en nuestra propia perspectiva. La influencia escolar es poner al alumno en contacto con otras comunidades diferentes a la propia, o son instituciones homogéneas con valores compartidos. La influencia cultural incluye la familia, la comunidad, la escuela y los elementos culturales generales que moldean los sistemas básicos de un grupo humano para ver e interpretar el mundo que los rodea. Finalmente, las características individuales se refieren a la manera en que cada individuo se comporta.

### **3.2.- Las creencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Se considera que existen dos funciones de las creencias en el proceso de enseñanza aprendizaje. La primera está relacionada con las teorías constructivistas del aprendizaje que sugieren que los alumnos entran al aula ya con creencias formadas y que éstas influyen de manera fundamental en cómo y qué aprenden. La segunda función apunta a las creencias como el foco de cambio en el proceso educativo. Las teorías cognitivas recientes entienden el aprendizaje como un proceso activo y constructivo que está influenciado por la mentalidad, las creencias y preconcepciones de los individuos (Resnick, 1989). Así, cada profesor tiene su propia visión de cómo aprenden mejor sus alumnos y cómo se puede favorecer y potenciar el aprendizaje en la escuela que Coll *et al.* (1992: 12) denominan "la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar".



Los sistemas de creencias que tienen, o que están desarrollando los profesores y los aprendices los ayudan a adaptarse a ambientes nuevos, a definir qué se espera de ellos y a comportarse de acuerdo con estas concepciones (Jimoyiannis y Komis, 2007: 149). Las expectativas formadas antes de la experiencia, contexto o papel particular también se desarrollan a partir de las creencias. Estas expectativas influyen en la manera como las personas reaccionan, responden y experimentan esa nueva situación. Desde un punto de vista metacognitivo, los conocimientos y las creencias controlan en gran medida la selección control y monitorización de estrategias requeridas para alcanzar las metas deseadas (Jamissen y Phelps, 2006: 301).

Devon Woods (1996) realizó un estudio que se centró en los procesos de pensamiento según los cuales unos profesores de inglés interpretaban los eventos en el aula y la información sobre enseñanza y cómo estas interpretaciones influenciaban su planificación y sus prácticas docentes en el aula. A partir de esto, Woods propone un constructo hipotético integrador de creencias, suposiciones y conocimientos que utilizan los profesores para explicar sus pensamientos y comportamientos llamado por él modelo etno-cognitivo del proceso de tomas de decisiones y que denomina *beliefs, assumptions and knowledge*. Esta noción denominada BAK por sus siglas en inglés se caracteriza por la estrecha interrelación de sus elementos y su evolución a través de las experiencias de los profesores como aprendices y docentes.

A partir de este modelo M. Cambra y su equipo de investigadores (Cambra *et al.*, 2000) optan por el concepto de un sistema conformado por esos tres elementos que son *creencias, representaciones y saberes* (CRS). La presente investigación se apegará al modelo propuesto por este grupo de investigadores. Así, el término creencias se refiere a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas a nivel personal. Las representaciones son proposiciones cognitivas igualmente no necesariamente estructuradas, pero tomadas en una dimensión social, es decir compartidas por grupos de profesores. Los saberes son las estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje aceptados a nivel social. Estos conceptos están relacionados entre sí, no se excluyen y constituyen un *continuum*.

En un trabajo colectivo, M. Cambra y su grupo (2000: 27) consideran las creencias como sistemas o redes complejas de componentes interrelacionados entre sí. A continuación se transcriben las atribuciones a las que llegaron respecto a las creencias:

- Se originan y desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria.
- Están contextualizadas y determinadas por los contextos educativos.
- Son eclécticas, desorganizadas, parciales y sin cohesión.
- No tienen por qué reproducir exclusivamente los significados estandarizados y aceptados.
- Se distinguen del conocimiento científico por su carácter subjetivo, popular y temporal.
- Son personales, particulares y específicas.
- Se mantienen normalmente implícitas, incluyendo tanto elementos conscientes y preelaborados como elementos inconscientes e improvisados.
- A pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate.
- Constituyen un marco de referencia tácito para la acción y una “caja de herramientas” necesaria y suficiente, también esquemática para abordar la complejidad de las clases.

El mismo equipo de investigadores (Cambra *et al.*, 2000: 27) determinó un conjunto de fuerzas subyacentes a las creencias:

- El primero gira en torno a la noción de las teorías de otro tipo: teorías implícitas o personales.
- El siguiente grupo se refiere a las concepciones: concepciones o preconcepciones, procesos conceptuales, concepciones populares, e ideas personales.
- Después viene un tercer grupo que utiliza la noción de pensamiento.
- El cuarto grupo reúne los términos en torno a las creencias: creencias teóricas, principios y creencias.
- El quinto grupo está conformado por las representaciones e imágenes.

- Y por último, el grupo que hace referencia al conocimiento o los saberes de los docentes: conocimiento de los profesores o conocimiento personal, conocimiento práctico o profesional, o competencia experta en relación a la profesión y la experiencia. Estos saberes consisten en un grupo de interpretaciones y de respuestas del profesor, una sensibilidad para transmitir conocimientos.

### **3.3.- Las creencias de los profesores**

Cuando se trata de establecer criterios para dar una definición concreta sobre lo que es un profesor, tanto docentes como estudiantes se preguntan qué funciones se le atribuyen al profesor, qué se espera de él, cuáles son sus creencias respecto a la enseñanza; en definitiva, cuál es el papel<sup>2</sup> que desempeña en el aula.

En términos generales, podría definirse rol o papel, como la función que desempeña alguien en un lugar o en cierta situación, lo cual determina su grado de implicación en la situación, así como su grado de responsabilidad. Desde este punto de vista, podríamos entender al profesor como un participante activo, del que se espera que lleve a cabo una serie de acciones y se relacione con los alumnos de distintas formas con el fin de promover su aprendizaje (Lagabaster, 2005: 24).

Se podría decir que un profesor es una persona que en primer lugar posee conocimientos sobre lo que enseña y que dispone de habilidades de enseñanza para facilitar el aprendizaje. Esta persona acompaña este aprendizaje escuchando, hablando, explicando, escribiendo, dibujando, escenificando y proporcionando materiales para facilitarlos eficazmente. El papel del profesor por otro lado, está íntimamente relacionado con la filosofía y se transforma en la medida que el paradigma histórico, social, cultural y económico cambia. Partiendo de que la educación está influenciada por la evolución social, se pueden determinar las principales funciones del profesor como orientador y educador. Sin embargo, los cambios socio-culturales no son los únicos que han determinado el papel del profesor. Cada

---

<sup>2</sup> El concepto de “rol” o papel puede definirse como la función que desempeña alguien en un lugar o en cierta situación (Moliner, 1998).

individuo ve y siente estos cambios de una manera particular y se afianza a la realidad con subjetividad. Dentro del ámbito de esta subjetividad se encuentran las creencias. Cada persona posee ciertas creencias que determinan su actuación. El profesor tiene unas creencias y éstas se reflejan en clase (Cambra *et al*, 2002: 2).

El profesor posee ciertas representaciones, creencias y saberes sobre cómo enseña. Por una parte, el enfoque pedagógico<sup>3</sup> es una referencia para él; y por otra parte, el docente puede ajustarlo a su personalidad creando o no una nueva manera de enseñar. Por lo tanto, en las acciones del profesor en el aula influye tanto el bagaje pedagógico del que dispone, como las creencias sobre la enseñanza en general que el profesor posea y sus propias experiencias. Los enfoques pedagógicos también están determinados por la evolución ideológica de la historia y la personalidad de los individuos hace que el cambio de ideología también asuma una determinada manera. También hay que tomar en cuenta las teorías de adquisición de lenguas extranjeras que están implícitas en cada enfoque pedagógico y las nuevas investigaciones que se están desarrollando. Por esta razón, los profesores como personas que son, con sus determinadas creencias y diferentes maneras de ver el mundo, adoptan o no los nuevos enfoques pedagógicos e igualmente, los adaptan o no. Así, este proceso hace que la educación evolucione y se renueve constantemente.

C. Clark y P. Peterson (1990) llevaron a cabo una revisión bibliográfica fundamental para este tema y de acuerdo con ellos, los estudios de creencias en el medio educativo se remontan a mediados de la década de los sesenta. De acuerdo con ellos, Philip Jackson (1968) fue uno de los primeros investigadores en interesarse por los procesos mentales y en sostener que era importante describirlos como lo demuestra en *La Vida en las Aulas* (1975: 17). Afirmaba que las creencias constituían la parte no visible de los procesos del aula y que esto ayudaba a entender la parte visible que es el comportamiento del profesor.

---

<sup>3</sup> La enseñanza de lenguas se ha caracterizado de muchas maneras, pero es importante mencionar que la metodología relaciona la teoría con la práctica y que dentro de ella a menudo se hace una distinción entre método y enfoque. En principio un método conlleva sistemas fijos de enseñanza, con técnicas y prácticas prescritas. Mientras que los enfoques y las filosofías de enseñanza de lenguas pueden ser interpretadas y aplicadas en formas variadas en el salón de clase ([www.cal.org/resources/archive/rgos/methods.html](http://www.cal.org/resources/archive/rgos/methods.html))

Posteriormente destacan los estudios de Dahlof y Lundgren que demostraron que los constructos mentales de los profesores pueden reflejarse y producir consecuencias pedagógicas significativas. En la siguiente década los estudios sobre procesos mentales de los docentes se fueron incrementando, sobre todo a partir de los informes de la *National Conference on Studies in Teaching* (1974) que sustentaba que las relaciones entre el pensamiento y la acción de los formadores eran esenciales y que era necesario investigar más profundamente estos procesos.

Clark y Yinger a finales de la década de los setenta apuntan que los juicios y la toma de decisiones no se dan en el raciocinio, sino en tres contextos: el psicológico que incluye teorías implícitas, creencias y valores que tiene el profesor sobre la enseñanza-aprendizaje; el ecológico que se refiere a recursos, circunstancias externas, situaciones administrativas que facilitan y conforman el pensamiento y la acción del profesor; y por último el contexto social que incluye las propiedades colectivas e interactivos del grupo-clase (Clark y Yinger, 1979).

No obstante el progreso en las investigaciones sobre creencias de los profesores, en 1982 se afirma aún que los estudios basados en análisis de contenidos de los materiales verbales eran poco utilizados y que faltaba sistematización a la investigación en la escuela (Bartolomé *et al.*, 1982: 241). M. F. Pajares (1992: 307-332) observa que a finales de los 80 algunos estudiosos aún cuestionan su utilidad en la educación; mientras que otros investigadores como Clark, Cole, Fenstermacher, Nespore, Pintrich, etc., estaban convencidos que era vital centrarse en el qué y cómo piensan los profesores.

El investigador A. I. Pérez Gómez (1987) también afirma que el pensamiento del profesor es un factor determinante en la actuación docente y que este concepto agrupa todos los procesos mentales de éste durante su comportamiento preactivo e interactivo. Arguye además que el pensamiento del profesor debe ser objeto de trabajo fundamental y prioritario en la formación permanente del educador y que éste se caracteriza por un cuerpo de conceptos, valores, ideas, creencias organizadas en teorías explícitas y latentes por unos modos y estrategias de proceden en el procesamiento de la información y solución de

problemas. Por su parte Berliner en 1987 afirma que la experiencia da a los profesores una representación mental de los estudiantes y que los profesores usan su conocimiento personal para conformar sus creencias y percepciones (Berliner, 1987: 75-76).

Ya en los noventa, Clark y Peterson (1990) reafirman que los procesos de pensamiento de los profesores influyen sustancialmente en su comportamiento interesándose en describir y entender la manera como los docentes se enfrentan a situaciones en clase distinguiéndose tres categorías: la planificación, que encierra los procesos de pensamiento, reflexiones y tomas de decisión antes de la interacción en el aula; en segundo lugar, los pensamientos y tomas de decisiones cuando el profesor está interactuando con los alumnos y tercero las teorías y creencias de los profesores que afectan los pensamientos preactivos y postactivos como a los interactivos. Así, todos los procesos de pensamiento están estrechamente relacionados y actúan en respuesta a los requerimientos percibidos por los profesores. Clark y Peterson concluyen que el docente en vías de maduración es el que ha comenzado a formular explícitamente sus teorías y creencias implícitas sobre los alumnos, el plan de estudios, la materia y el programa (Clark y Peterson, 1990: 530).

Por su parte, Pajares (1992: 307-332) sugiere que la investigación educativa, se debería centrar más en las creencias de los profesores, que se requiere de conceptos más claros, que es necesario examinar las hipótesis clave, tener una comprensión coherente y fiel para determinar significados, y de una investigación y medición apropiada de los constructos de creencias específicas. En un resumen de los principales descubrimientos sobre creencias, Pajares propone una serie de supuestos fundamentales que en enumeran a continuación como base de reflexión antes de iniciar un estudio sobre creencias.

- Las creencias se forman rápidamente y tienden a auto perpetuarse; persistiendo incluso a pesar de la razón, el tiempo, la educación o la experiencia, etc.
- Cada individuo desarrolla un sistema de creencias que alberga a todas las creencias a través del proceso de transmisión cultural.

- El sistema de creencias tiene una función adaptativa para ayudar a los individuos a definir y comprender al mundo y a sí mismos.
- El conocimiento y las creencias se encuentran estrechamente interrelacionados, pero el componente afectivo, valorativo y episódico de las creencias hace que éstas constituyan un filtro por el cual se interpretan los nuevos fenómenos.
- Los procesos de pensamientos pueden ser precursores y creadores de creencias; pero finalmente el efecto filtrante de las estructuras de la creencia cubre, redefine, distorsiona o transforma los pensamientos subsecuentes y los procesos de información.
- Las creencias epistemológicas juegan un rol primordial en la interpretación del conocimiento y el control cognitivo.
- Las creencias son prioritarias según sus conexiones o relaciones con otras creencias o con otras estructuras cognitivas y afectivas. Aparentes contradicciones se pueden aclarar examinando las conexiones funcionales y la centralidad de las creencias.
- Las subestructuras de las creencias, como son las creencias educativas han de entenderse en términos de sus conexiones, no sólo con cada una de ellas sino también con otras creencias, posiblemente más centrales en el sistema. Los psicólogos suelen referirse a ellas como actitudes o bien como valores.
- Por su propia naturaleza y orígenes, algunas creencias son menos transformables que otras.
- La permanencia de las creencias varía de acuerdo al tiempo. Cuánto más pronto se incorpora una creencia a la estructura de creencias, más difícil es modificarla. En cambio, las creencias adquiridas recientemente son susceptibles de cambio.

- Los cambios de creencias en la edad adulta son un fenómeno relativamente escaso, la causa más común es una conversión desde una autoridad hacia otra, o un cambio en la llamada *Gestalt*, o configuración psicológico-mental. Los individuos tienen la tendencia a retener creencias basadas en un conocimiento erróneo o incompleto, incluso después de presentarles pruebas científicamente correctas y fiables<sup>4</sup>.
- Las creencias son instrumentales en la definición de las tareas y en la selección de herramientas adecuadas con las cuales interpretar, planear y tomar decisiones considerando estas tareas; por eso juegan un papel crítico en la determinación del comportamiento y en la organización del conocimiento y la información.
- Las creencias influyen mucho en la percepción, pero pueden ser una guía poco confiable de la naturaleza de la realidad.
- Las creencias influyen decisivamente en el comportamiento de los individuos.
- Las creencias deben ser deducidas y esta deducción ha de tener en cuenta la congruencia entre las definiciones de las creencias, la intencionalidad para comportarse de una manera predispuesta y el comportamiento relacionado con la creencia en cuestión.
- Las creencias sobre la enseñanza están bien establecidas durante su tiempo de escolaridad.

J. Ecalle (1998) dice que el estudio de las creencias permite apreciar toda la problemática del sistema educativo, sobre todo por lo complejo de las relaciones interpersonales que

---

<sup>4</sup> Alcanzar un cambio en la enseñanza de las generalmente es una tarea desafiante para los profesores. Incluso los que están interesados en el cambio no necesariamente tienen éxito al hacer cambios sustanciales o fundamentales en su enseñanza. Tienden a caer en tres categorías: los que cambian su enseñanza por iniciativa propia, los que cambian su enseñanza con apoyos externos y los que no cambian su enseñanza a pesar de su implicación profesional en los programas de desarrollo. Las razones subyacentes para este patrón de respuesta al cambio no están muy claras, pero la naturaleza de la relación entre pensamiento y acción parece ser un contribuyente muy significativo. En particular, las creencias de los maestros indican un papel en ello; cuándo o cómo ocurren estos cambios se debe a su aparente relación de conducta (Chapman, 2002: 178-179).



involucra. Entiende la escuela como un mundo ínter subjetivo de representaciones entrecruzadas y que tenemos que incluir a todos los protagonistas para poder contrastar sus expectativas y creencias. Esto nos permite encontrar posibles anomalías y luego rectificarlas optimizando así la calidad y la eficiencia en el trabajo pedagógico. Según este autor, el estudio de creencias de profesores y alumnos debería ser parte del contenido en la formación de profesores ya que permite apreciar toda la problemática del sistema.

Llobera *et al.* (1999) presentan un esquema en el que se muestra la relación existente entre los diferentes componentes que explican la complejidad de la actuación docente.

En resumen, las creencias reúnen los estándares de verdad compartidos ante todo culturalmente; pero también social e históricamente. Los aspectos importantes para el aula son la construcción del conocimiento y la organización de la información.

### **3.4.- Las creencias de los profesores de lenguas**

El paradigma positivista antes veía al profesor como conductor del estudiante y su aprendizaje; pero ese modelo era insuficiente para explicar las complejidades de la vida mental de los profesores y de los procesos de enseñanza en el aula. Así, el modelo interpretativo basado en la investigación etnográfica, a su vez fundamentado en la antropología y la sociología ahora es considerado como viable para explicar las diversas dimensiones del mundo profesional de profesor de lenguas.

Pero este cambio no sucedió sólo, es fruto de los cambios epistemológicos en diversos campos intelectuales que trataban de conceptualizar el aprendizaje humano. Ha sido el cambio del conductismo al cognocitivismo y esto se ha reflejado también en la enseñanza de lenguas extranjeras (Johnson, 2006: 236-237). Aunque enraizado en tradiciones intelectuales divergentes, muchas teorías han ayudado a realizar esta transformación; correspondió a un cambio general en la investigación que fue de estudiar el producto a investigar el proceso. Los conductistas de los sesenta estudiaban simplemente la cognición del profesor; a finales de la década de los setenta con los avances de la psicología cognitiva

y los métodos etnográficos se comienza a estudiar el pensamiento del profesor. Primero en los ámbitos de planeación y toma de decisiones, luego en los ochenta en las creencias; y por último, a mediados de la década de los noventa se abordan las creencias en la enseñanza de lenguas extranjeras (Liu y Fischer, 2006: 343-344).

La instancia epistemológica sociocultural define el aprendizaje humano como una actividad dinámica social situada en contextos físicos y sociales y distribuidos entre personas, herramientas y actividades. En ella, el conocimiento está relacionado con las prácticas experimentadas, no únicamente por la información acumulada. El proceso de aprendizaje es negociado con las personas, en lo que hacen y a través de experiencias en la práctica social asociada con actividades particulares. Afirma que las actividades sociales están reguladas por maneras normativas de razonar. Así, el conocimiento individual es constituido a través del conocimiento de las comunidades de práctica en las que el individuo participa (Johnson, 2006: 237).

Las teorías socioculturales también argumentan que la manera en que se desarrolla la conciencia humana depende de las actividades específicas en que las personas se involucran. Según Vygotsky (1978) para comprender el aprendizaje humano, el desarrollo cognitivo, uno debe observar las actividades sociales implicadas y las verá reaparecer en las actividades mentales del individuo. Así, el aprendizaje no es una apropiación de habilidades y conocimientos desde afuera hacia adentro, sino que es el movimiento progresivo de actividades externas mediadas socialmente hacia un control interno mediado por el individuo que resulta en la transformación de la persona y de la actividad.

Por otro lado, las teorías sociales críticas apoyan la noción de que las actividades sociales reflejan, crean y recrean maneras de saber, relaciones sociales y condiciones materiales. El papel del lenguaje tiene un papel central en estas teorías, en particular en cómo el lenguaje se implica en la construcción y reconstrucción de la identidad social, de clase, de género, de grupo, etc. (Foucault, 1968; Habermas, 1998 y otros).

A pesar de las diferencias en estas perspectivas, están de acuerdo en que los humanos se desarrollan como participantes de comunidades culturales y que su desarrollo puede ser entendido sólo si se les enmarca en las prácticas culturales y en sus circunstancias: la participación y el contexto son decisivos para la cognición humana.

Así, los profesores de lengua extranjera serán vistos en esta investigación como participantes en un contexto social, en los programas educativos y en su medio institucional. Describirá a los profesores como aprendices y enseñantes de su materia, del currículum y en su medio. Mostrará a los profesores como utilizadores y creadores de formas legítimas de conocimiento que toman decisiones acerca de cuál es la mejor manera de enseñar lengua extranjera a sus alumnos en un contextos complejos social, cultural e históricos (Johnson, 2006: 239).

Durante mucho tiempo los programas de formación de profesores de lenguas se encontraban en los departamentos de lingüística aplicada, educación o de lengua y literatura que son las disciplinas que proveen el conocimiento base para desarrollar habilidades y disposiciones para la enseñanza; y hasta épocas recientes las disciplinas inherentes a la lingüística aplicada (psicolingüística, sociolingüística, análisis del discurso, descripción de la lengua, enseñanza de lengua y evaluación) formaban el eje de la educación de los profesores de lenguas. Sin embargo, en la última década ésta ha tomado nuevas directrices dándole ahora mayor énfasis en primer lugar a la experiencia práctica, segundo a la investigación centrada en la clase y los profesores, y por último a las creencias de los profesores y la cognición de éstos (Crandall, 2000: 34).

La educación de profesores ignoró durante mucho tiempo las creencias acerca de la enseñanza, del aprendizaje, del papel del profesor, del papel de los estudiantes; creencias que el profesor lleva diariamente a clase y que provienen desde sus experiencias como estudiante y como aprendices de una lengua. Antes se creía que el profesor de lenguas no se involucraba sino en meros procedimientos; ahora sabemos que también tiene un rol fundamental en la formación del pensamiento, en la solución de problemas y en la toma de decisiones. Los profesores de lenguas necesitan tener la oportunidad de analizar sus propias

creencias y de los demás acerca de la enseñanza y el aprendizaje efectivos (Crandall, 2000: 38).

La educación del profesor de lenguas es un microcosmos dentro de la formación de profesores y en los últimos tiempos ha habido un cambio radical hacia la perspectiva constructivista. El profesor de lenguas ya no es recipiente pasivo de conocimientos transmitidos y simple transmisor de conocimientos; sino un participante activo en la construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva, los nuevos enfoques consideran al profesor como la fuente primaria de conocimiento sobre la enseñanza. Esto se refleja en una mayor atención a la cognición del profesor, en la importancia de la práctica y en la experiencias previas del profesor y desde luego en sus creencias que llevan a la observación, concientización y reflexión acerca de las prácticas docentes (Crandall, 2000: 34-35).

D. Nunan (1996) señala que para comprender lo que sucede en clase de lengua, tenemos que escuchar a los profesores y a los alumnos. Ya que todo lo que se dice y se hace en el aula, todos los comentarios de los profesores sobre las lecciones están regidos por sus creencias (a menudo implícitas) sobre la naturaleza de la lengua, el aprendizaje y la enseñanza.

Freeman y Richards en *Teacher Learning in Language Teaching* (1996) afirman que para entender la enseñanza de lenguas, necesitamos saber más de los profesores de lenguas: de lo que saben acerca de la enseñanza, de lo que piensan acerca de la práctica en el aula, y de cómo ese conocimiento y esos procesos de pensamiento son aprendidos a través de sus experiencias de aprendizaje formal en escuelas, e informal a través de su experiencia en el trabajo.

Estos investigadores publican en 1993 el libro *Conceptions on Teaching and the Education of Second Language Teaching*, en el que se analiza cómo los profesores deciden cuál es la teoría más efectiva enseñar una lengua desde tres tipos de concepciones: las científicas, las filosóficas y las concepciones del oficio que dependen más del profesor que de una

metodología o la técnica determinada. Freeman por su parte dirige una serie de publicaciones titulada *Teacher Source Series* donde hace la voz del profesor el centro del desarrollo del profesor de lenguas (Swales, 2000: 59).

En cuanto a la influencia de las creencias en el comportamiento de los profesores de lengua extranjera, T. Lynch (1990) propone una revisión de los distintos papeles con los cuales el profesor se representa a sí mismo en el aula, distinguiendo dos en relación a la lengua y dos en relación a la producción lingüística del aprendiente: el profesor como productor de lengua, el profesor como explicador de la lengua; o bien, el profesor como elicitador o alentador de la lengua del alumno y el profesor como árbitro-corrector de la lengua del alumno. Afirma que estos estudios demuestran que estos papeles reflejan las creencias personales que argumentan los profesores sobre la mejor manera de enseñar y/o aprender una lengua. Las respuestas a qué, o cómo, dependerán de variables como nivel, edad, aptitud, habilidades cognitivas, etc.; y para desenvolverse el profesor sigue las creencias basadas en su propia experiencia que le llevan a decidir lo que conviene más a sus alumnos (Robinson, 2005: 46-47).

Para Lynch, el interés de investigar el efecto de las creencias de los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje nos permite descubrir no sólo lo que hacen, sino analizar también por qué lo hacen. Concluye que la reflexión sobre las creencias subyace a sus acciones, favorecen el cambio positivo y el desarrollo de los profesores.

Otros investigadores como Richards y Lockhart (1994: 29-31) afirman que las creencias del profesor afectan actividades de selección, preparación para el estudio, presentación de nuevo aprendizaje, presentación de actividades de aprendizaje, conducción de prácticas, chequeo en la comprensión, oportunidades para practicar nuevos ítems, monitoreo de aprendizaje, retroalimentación, repaso y re-enseñanza de algunos elementos; por lo que sugieren investigar las creencias de los profesores como una de las estrategias básicas de enseñanza reflexiva. Mencionan que estas creencias se van construyendo progresivamente a través del tiempo, subjetiva u objetivamente, que pueden ser simples o complejas; y que sus orígenes tienen diversas bases como por ejemplo, la propia experiencia de los profesores

como alumnos, su experiencia sobre lo que mejor funciona en clase, la práctica de las instituciones donde enseñan, sus propias características o factores de personalidad, su comprensión de las investigaciones didácticas y su adhesión a un enfoque metodológico particular. Con el fin de explorar estas creencias, plantean reflexionar sobre la lengua que se enseña, el aprendizaje, la enseñanza, el programa y el currículum, y sobre todo la enseñanza de lengua extranjera como profesión.

Devon Woods (1996), tras muchos años de observación de clases de inglés y, estimulado por las muchas y diferentes maneras que tienen los profesores de realizar las mismas actividades, se interesó por la práctica docente de los profesores, el estudio de las creencias y las tomas de decisión. Dice que lo observado en clase es un producto final, resultado de todo un proceso de planificación, preparación, organización, creación y estructuración y que aún queda por entender esta parte importante de la enseñanza, es decir, entender los procesos de cómo planean los profesores. A partir de estas observaciones conceptualiza red integrada de creencias, suposiciones y conocimientos antes mencionada que él denominó BAK (beliefs, assumptions and knowledge).

M. Williams y R. L. Burden (1997) afirman que los estudios sobre creencias de los profesores tienden a demostrar que éstas son más poderosas que el conocimiento mismo a la hora de planear una clase, tomar decisiones y en su práctica docente. Destacan la conciencia cada vez mayor por parte de los investigadores de la importancia de las creencias de los profesores de lengua y de la enorme influencia de las creencias sobre ellos; pero dicen que son difíciles de definir y evaluar ya que muchas veces, se han de deducir a través de sus comportamientos más que por lo que ellos dicen creer. Supuestamente, estas creencias a menudo sin articular y sin siquiera haber sido explicitadas jamás por el profesor, influyen su manera de enseñar mucho más que una metodología determinada o un manual de clase que haya decidido estudiar. Para una enseñanza más efectiva, es bueno que el profesor tome conciencia de sus creencias sobre los aprendices, el aprendizaje y sobre sí mismos.

Williams y Burden (1997: 65) también describen las características de los profesores y dicen que las creencias se forman en una época temprana de la vida y que por esto tienden a estar delimitadas culturalmente y a ser resistentes al cambio. Están relacionadas con lo que creemos que sabemos, pero ofrecen un filtro que modifica el pensamiento y el procesamiento de la información. Las creencias no sólo están relacionadas entre sí, sino que también están unidas a nuestro sistema personal de creencias como nuestras actitudes y valores. Son difíciles de medir y normalmente se deducen por el comportamiento de la persona y no por sus declaraciones.

Crandall (2000: 38-39) explica que los futuros profesores de lenguas necesitan tener la oportunidad de analizar sus propias creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje efectivos y necesitan aprender a adquirir maneras de pensar como estrategias generales, orientación personal y hábitos mentales. Dice que los estudios de caso, las narraciones de los profesores, los diarios, los videos son las ventanas hacia el pensamiento. Así, en 1998 Hartman reúne una colección de presentaciones de la *Northeast Conference on Foreign Languages* en un volumen donde por primera vez se agrupan 40 historias de profesores lenguas extranjeras presentadas en forma narrativa donde cuentan y reflexionan sobre la práctica profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **3.5.- Los estereotipos**

A pesar de todas las variedades y ambigüedades que se encuentran en la literatura acerca de los comportamientos y creencias, un aspecto que aparece persistentemente en las creencias son los estereotipos. Éstos son ideas que influyen a los profesores respecto a los alumnos y a la lengua e incluyen estereotipos de género, clase, raza, religión, nacionalidad y etnicidad entre otros. Los profesores estereotipamos a otros y nos estereotipamos a nosotros mismos. Las razones para hacerlo tienen profundas raíces socio-psicológicas, que a su vez se perpetúan por aspectos de la cultura contemporánea. De acuerdo con algunos autores, incluso las personas con ideas igualitarias, aparentemente sin prejuicios, pueden actuar de acuerdo con interpretaciones de estereotipos y que éstos en comunidades multiculturales son más evidentes. (Kumaravadivelu, 2003: 709 y 715).

Críticos políticos postcolonialistas como E. Said, ven a los estereotipos como una oposición binaria entre oriente y occidente donde se produce una visión construida, estática y esencialmente del “otro”. En cualquier caso, de acuerdo con este autor, los estereotipos no pueden ser atribuidos sólo a las creencias de una persona, sino que afirma que son productos de sistemas de creencias extendidos y estructurados por marcos discursivos y legitimizados por relaciones de poder. Son una red de ideas, imágenes y textos tanto académicos como populares que dan forma al entendimiento y manejo de personas (Said, 1978: 3).

Mientras que filósofos como Roland Barthes (1986: 321-322) ven al estereotipo como una idea prejuiciosa, triste y nociva, íntimamente ligada al lenguaje. Explica que mantener el estereotipo a distancia no es una labor fácil, que es una tarea crítica que intenta poner al lenguaje en crisis. Afirma que por ejemplo, todo discurso político está hecho de estereotipos, que a su vez están anclados en la ideología. Finalmente ve al estereotipo como un oportunismo que debe ser rechazado.

En la enseñanza de una lengua extranjera, el profesor puede estereotipar a los alumnos, en parte porque esto ayuda a reducir la incertidumbre de la realidad hacia una conjetura etiquetada y manejable, pues además de la complejidad de la enseñanza de la lengua, se está tratando con una cultura. Esto sucede cuando por ejemplo se etiqueta a los alumnos por ejemplo en “buenos” o “malos” cuando explicamos su comportamiento en términos de trabajo en el aula (Kumaravadivelu, 2003: 716-717).

Aunque pueden existir ciertas constantes, reconocer a cada estudiante como un individuo es vital para la efectividad en la enseñanza. Las personas varían por su cultura, personalidad y situación y no por lo que alguien más diga acerca de ellos. Tanto las constantes como las variaciones se han de tomar en cuenta a la hora de recomendar un curso de acción a los profesores y por otro lado, enseñar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de la cultura es un componente valioso en una educación integral y liberal. Finalmente, la fuerza



de un argumento deriva de su lógica y de la evidencia; no de la clase, género o raza de una persona o grupo de personas (Sower, 1999: 739, 741 y 743).

Las lenguas extranjeras en sí están sujetas a una serie de estereotipos. Los alumnos de portugués de la UNAM demostraron claramente esto en las encuestas de 2003 (Herrera *et al.*) y 2005 (Camarena, 2006) al incluir en el rubro de interés por la lengua portuguesa cosas como: “porque es una cultura muy alegre”, “los brasileños son muy amistosos”, “la literatura portuguesa es muy buena”, “porque es una lengua muy bonita”, “porque me gusta la música y los brasileños son muy musicales”, etc. Esto lo saben los profesores y a menudo actúan de acuerdo a lo esperado por los alumnos. Al mismo tiempo, los profesores de lengua también están desde el principio condicionados a las imágenes de lo que supuestamente debe ser un profesor hablante nativo, de uno no nativo, etc.

Finalmente, las culturas no se construyen solamente por discursos; se construyen por la historia y comportamiento de las personas. La cultura desde el punto de vista antropológico es un concepto abstracto y cambiante; hay una percepción del otro y el otro tiene una percepción de sí mismo (Sower, 1999: 736-737). Goodenough (1994) expresa que la cultura no debe ser considerada como uniforme dentro de una sociedad; afirma que está ligada a las actividades humanas y que la cultura pertenece a estos grupos en el contexto de esas actividades (citado en Gallego *et al.*, 2001: 957). La observación crítica de la complejidad cultural es una de las herramientas más útiles en un trabajo encaminado hacia la apertura de significados y a la comprensión (Kumaravadivelu, 2003: 716-717).

En este estudio se deja de lado la imagen de las clases de portugués como informales y bajo el estereotipo de “samba e fútbol”, que son ideas que dañan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua por su banalidad y vacuidad. A través de la observación se pretende desmitificarla, para dar paso al reconocimiento de un curriculum plural que cada profesor crea y que permite una enseñanza multicultural de la lengua (Sower, 1999: 740-741).

### **3.6.- Las creencias de los profesores acerca de los alumnos**

En lo que se refiere a las creencias que los profesores tienen acerca de los alumnos, que están muy encastadas con los estereotipos, existen muchas definiciones, por lo que sólo se mencionarán dos casos. Estas creencias a menudo determinan su actuación docente frente al grupo y frente a los individuos. Por ejemplo, Williams y Burden en su libro de psicología para profesores de lenguas, mencionan que R. Meighan en 1992 propuso que los docentes tenían al menos siete concepciones sobre los aprendices y que éstas influían fuertemente sobre su manera de enseñar. Para definir las, este sociólogo propuso siete constructos metafóricos que reflejan de hecho la relación de poder profesor-alumnos.

- Los *resistentes* o alumnos que no quieren aprender, pero que lo hacen por obligación. Requieren del uso de la fuerza y del castigo para conseguirlo, lo cual lleva al profesor a utilizar métodos represivos.
- Los *receptáculos*, que son los alumnos que se han de llenar del conocimiento del profesor. Dependiendo de la capacidad innata de cada uno, el profesor verá en cada uno una aptitud determinada para absorberla lengua y adoptará un método.
- Los *material en bruto*, son los alumnos que han de ser moldeados meticulosamente para conseguir una construcción sólida y bien diseñada con el peligro de la manipulación por parte del profesor.
- Los *clientes*, o estudiantes cuyas necesidades educativas son prioritarias, como en el caso de alumnos adultos o de alumnos de lenguas con propósitos específicos.
- Los *socios*, que son alumnos que tienen confianza y respeto por el profesor y viceversa, lo cual permite la negociación del programa, las actividades y los materiales de clase. Aprovechan el tiempo juntos aprendiendo ambos.
- Los *investigadores individuales*, inspirados por los conceptos Piaget, requieren de una intervención mínima por parte del profesor. En este caso, el docente deja a sus alumnos explorar y sacar sus propias conclusiones y en enseñanza de lenguas extranjeras se limita a facilitarles el *input* comprensible que ellos aprovecharán conduciendo su aprendizaje de lenguas ellos mismos.
- Los *investigadores democráticos*, que es una concepción incluso más autónoma que la anterior. En ella los alumnos establecen su propia agenda, objetivos y métodos de

trabajo. Incluso se les da la libertad de elegir qué conocimientos y competencias ha de poseer el profesor.

Mientras que Long y Coldren (2006: 38) en su estudio sobre influencias interpersonales en grupos desde la perspectiva socio-instruccional, clasifican a los estudiantes según su estilo de aprendizaje de acuerdo con las categorías propuestas por Grasha (1996) como:

- Los *expertos*, que son los que tratan de aprender más y mejor que los demás.
- Los *colaborativos*, que aprenden compartiendo sus ideas y talento con otros estudiantes.
- Los que *lo evitan*, que no muestran ningún entusiasmo por el aprendizaje.
- Los *participantes*, que disfrutan tomando parte en la clase.
- Los *dependientes*, que muestran poca curiosidad intelectual y sólo aprenden lo que se les requiere.
- Los *independientes*, que les gusta pensar por sí mismos, tienen confianza en sus habilidades de aprendizaje.

### **3.7.- Las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas**

Cuando los estudiantes y los profesores se encuentran por primera vez, llevan expectativas no sólo del proceso de aprendizaje en general, sino también de lo que se va a aprender en un curso en particular y de cómo será aprendido; o sea que ambos llevan al aula expectativas y experiencias que influirán en su percepción del aprendizaje (Richards y Lockhart, 1994: 34).

Al igual que J. Ecalte (1998) advierte sobre el posible desajuste por las diferencias entre las creencias y representaciones de los alumnos y de los profesores, M. Williams y R. Burden (1997) han fijado su atención en las múltiples percepciones que tienen todos los participantes de lo que ocurre en el aula de lengua extranjera. En efecto, cada uno de los profesores y alumnos tienen sus propias representaciones que concuerdan en mayor o menor grado con la realidad. B. J. Fraser en 1986 y luego en sus trabajos con K. Tobin de

1998 expresan que el grado de satisfacción de los miembros del grupo depende de la concordancia que exista entre su propio “ideal” y la clase “real”.

Williams y Burden (1997) hablan también de las creencias del profesor sobre sí mismo como persona y sobre cuál interacción social es la más conveniente para el proceso de aprendizaje de sus alumnos, creando así un ambiente propicio. Esta visión de la enseñanza, de enfoque humanista, destaca la influencia del profesor como persona en la relación enseñanza - aprendizaje que ha de ser consciente de que cualquier acto, gesto<sup>5</sup> o palabra puede tener una gran repercusión sobre el crecimiento y desarrollo personal del alumno. Argumentan que puede ser muy útil que los profesores consigan explicitar sus sistemas de creencias sobre los aprendices ya que así pueden entender mejor y rectificar incoherencias y frustraciones en el trabajo.

Riley (1989) por otro lado, parte de la hipótesis de que el aprendizaje de una lengua también dependerá en parte de las creencias que el aprendiente tenga sobre la situación lingüística. Retoma la categorización de Kreidler y Kreidler para clasificar las creencias en: creencias generales, creencias sobre uno mismo, creencias sobre normas y reglas y creencias sobre objetivos. En un estudio posterior explica que no importa demostrar cuál de esas creencias es falsa, porque no importa la realidad objetiva sino la realidad subjetiva y afirma que lo que los alumnos creen influenciará su aprendizaje mucho más que lo que nosotros profesores creamos, porque son sus creencias y no las nuestras las que influyen y balancean las motivaciones, actitudes procedimientos de aprendizaje (Riley, 1996: 128).

Bosch y Esteve (1999) afirman que es factible que el alumno aprenda y comprenda solamente si está consciente de lo que está haciendo. Para ello, es importante que el profesor lo haga consciente de qué es una lengua, qué significa el aprendizaje de una lengua, su papel como aprendiente, de los recursos y estrategias de aprendizaje disponibles y de qué significa tomar el control de su propio aprendizaje. Schmidt argumentó desde

---

<sup>5</sup> En la interacción humana se está informando continuamente acerca de intenciones, intereses, sentimientos e ideas por medio de acción corporal visible. Es a través de la orientación del cuerpo o partes de él, especialmente a través de los ojos, que se provee de información sobre la dirección, naturaleza y atención de la persona. Estas acciones son empleadas como parte del proceso de discurso y pueden ser para infinidad de funciones como: indicar, señalar, describir, sugerir, ilustrar, demostrar, etc. (Kendon, 2005: 1-6).

1990 que es esencial para los aprendices de una lengua extranjera concienciar activamente las características de la lengua aprendida y que esto les permitirá identificar las lagunas en su conocimiento lingüístico (Wigglesworth, 2005: 98-99).

Pero hay otros tipos de creencias que pueden afectar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Richards y Lockhart (1994: 36) afirman que la enseñanza es una actividad muy personal y los individuos llevan muy diferentes creencias y suposiciones sobre lo que constituye un aprendizaje efectivo.

Se subraya también que una lengua tiene significados diferentes para cada persona dependiendo de los contactos que haya tenido con ella y sus hablantes. En especial, es importante examinar lo que representa para los profesores: puede significar una ventana a otra cultura, una herramienta de trabajo, o literatura, relaciones colonialistas, una imposición, etc., también puede considerarla algo propio o ajeno. Esto desde luego influye en su estilo de enseñanza. Estas creencias sobre el aprendizaje de lenguas parecen tener su origen en la formación del profesor, en su experiencia no sólo como docente, sino también como aprendiente (Richards y Lockhart, 1994).

El currículum y el programa de trabajo dependen no sólo de la institución de enseñanza y de las decisiones de su colectivo de profesores; sino también de las creencias de éstos. Los programas de enseñanza reflejan la cultura y filosofía de la institución, así como las decisiones y creencias colectivas e individuales de los profesores (Richards y Lockhart, 1994: 38).

Richards y Lockhart (1994: 40) consideran relevantes además las creencias de los profesores de lengua extranjera sobre su profesionalismo y prestigio. La enseñanza de lenguas a menudo no es vista una profesión, esto es: con características únicas que requieren de habilidades y entrenamiento específicos, como una carrera para toda la vida y además valorada, que ofrezca altos niveles de satisfacción, etc.

En algunos estudios se ha hecho evidente que los profesores de lengua y los profesores de otras materias se posicionan jerárquicamente de manera diferente en su actuación pedagógica, en su saber y como miembros dentro de la comunidad de profesores. Los profesores de lenguas se colocan en un estatus más bajo que los profesores de otras materias. E igualmente por ejemplo en Inglaterra, en un estudio con docentes de secundaria de Londres, los profesores de otras materias calificaron de menos importante el estudio de lenguas que otras actividades e incluso fuera de curriculum (Creese, 2002: 597-598). Esta es una situación común en las instituciones educativas y es el mismo caso que se presenta en la Universidad Nacional Autónoma de México.

La marginalización que experimentan los profesores de lengua puede ser resultado de la manera en que el discurso institucional y social traten este tipo de enseñanza (Creese, 2002: 598). El grado de profesionalismo que los profesores sientan respecto a su carrera dependerá de sus condiciones de trabajo, de la institución, de sus condiciones de trabajo, de sus metas como profesor, de sus prospectos de desarrollo profesional dentro de su comunidad y el interés y prestigio que representa el aprender esa lengua dentro de la comunidad (Richards y Lockhart, 1994: 40).

Por otro lado, las dimensiones culturales en el papel de los profesores son importantes ya que enseñar es una actividad imbuida en un medio cultural que conlleva creencias de profesores y alumnos acerca de la enseñanza. Estos aspectos se reflejan en lo que se supone que es la responsabilidad del profesor (Richards y Lockhart, 1994: 107). En nuestra experiencia, pensamos que en México, se asume que el responsable del proceso de aprendizaje está dirigido por el profesor.

Para terminar, se puede concluir que todos los estudios sobre las creencias de los profesores de lengua extranjera han permitido un acercamiento entre investigadores y profesores; no sólo como partícipes de su trabajo, sino que también son co-constructores de sus teorías y que cada vez se les considera más como expertos autónomos que toman decisiones informadas basadas en su creencias, experiencia y conocimiento. Como consecuencia de esto, la reflexión sobre las creencias está actualmente integrada en la formación de

profesores de lengua extranjera y se les encauza hacia una enseñanza reflexiva que les permita asumir y desarrollar con plenitud el carácter “único” de su práctica docente (E. Cray y Currie, 1996). Esto permitirá la concienciación de los profesores como un proceso de formación permanente.

### **3.8.- Estudios cualitativos sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras**

Existen infinidad de investigaciones cualitativas que estudian la conducta en el aula. Podemos mencionar algunos precursores, como el trabajo de Barnes (1976) sobre comunicación en el aula y otras investigaciones con enfoques psicológicos y sociológicos como las de Walkerdine (1982) y Mehan (1979) (citados en Mercer, 1991: 42-43).

Hay estudios sobre la evolución en las concepciones de los profesores de lengua extranjera: Freeman investiga a los profesores de español y francés de instituto (1993), Almarza observa profesores de lengua universitarios (1996), Richards *et al.*, investigan sobre profesores de inglés (1996), Brown y Mc Gannon hacen un estudio cuantitativo y cualitativo sobre profesores de inglés (1998), Sendan y Roberts observan a un profesor de inglés a lo largo de cuatro años de entrenamiento (1998), Cabaroglu y Roberts investigan a profesores de lengua a nivel universitario (2000), Peacock hace un estudio cuantitativo y cualitativo sobre formación de profesores de inglés (2001) etc. (citados en Liu y Fisher, 2006: 346-347).

Existen muchos estudios sobre creencias, pero en realidad hay muy pocas publicaciones de investigaciones de creencias sobre las maneras efectivas de enseñar lenguas extranjeras. Algunos de éstos son estudios longitudinales, como por ejemplo las investigaciones de Mellow, Reeder y Forster (1996); los estudios quasi-experimentales de Han (2000) y Lyster (2004); las investigaciones de Belz y Kinginger (2002) sobre el aprendizaje pragmático de lenguas extranjeras basados en Vygotsky; el de Ishida sobre el aprendizaje de japonés (2004), etc.

También constan estudios cualitativos sobre adquisición de lenguas extranjeras. Algunos han sido basados en la perspectiva sociocultural de Vygotsky como el de Mc Cafferty (2002); los de observaciones cualitativas de la vida en el aula y motivación como el de Lantolf y Genung (2002); los recuentos autobiográficos como el de Marx (2002) que habla de su propia experiencia como americana estudiando lengua en Alemania, etc. (citados en Ortega e Iberri-Shea, 2005: 32-37).

Están los estudios etnográficos sobre aprendices de lengua extranjera. Como muestra, el de Kobayashi (2003) que investigó a estudiantes universitarios estudiando en Canadá; Gebhard (2002) que recogió datos con niños de tercer y cuarto grado; Jackson (2002) que estudió la participación oral con estudiantes chinos en la Universidad de Hong Kong y Leki que estudió a seis estudiantes de inglés, etc. (citados en Ortega e Iberri-Shea, 2005: 32-37).

Existen infinidad investigaciones de análisis de discurso en comunicaciones interculturales como los realizados por Agar (1994), Scollon & Scollon (1995), los artículos de Bremer *et al.* (1996), etc., que usan un enfoque predominantemente etnográfico hermenéutico en comunidades bilingües. Goldstein (1977) que estudia las comunidades portuguesas en Canadá, Losey (1997) que estudia una comunidad chicana (México-americana) en los Estados Unidos, Zentella (1997) que investiga la comunidad portorriqueña del barrio de Spanish Harlem en Nueva York, etc. (citados en Young, 1999: 107-108 y Gudmundsdóttir, 2001: 228-229).

En la Universidad de Barcelona se han realizado muchas investigaciones sobre creencias en el ámbito de lengua, lenguas extranjeras y bilingüismo. Por ejemplo tenemos de M. Llobera *et al.* (1999) estudios sobre el discurso de los profesores y sus creencias sobre el concepto de lengua. M. Cambra investiga (2000) creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral, entre otros. Por otro lado están las investigaciones de J. Palou (2002) sobre la lengua oral en la enseñanza y aprendizaje del catalán; C. Ballesteros (2000) por su parte investiga las creencias de los profesores de lenguas en el ESO; C. Forns (2004) analiza las representaciones de profesores y alumnos hispanos en E.U. y E. Kudiess (2004) estudia las creencias de los profesores de lengua. También hay bastantes memorias de



master dedicadas a las creencias, como por ejemplo la de Tur Bonet (2004) que investiga el pensamiento del profesor de lengua en una situación plurilingüe; J. M. Calderón (2003) analiza las creencias y actuaciones de los profesores E/LE en procesos de enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera en El Cairo; C. Zamarripa estudia las creencias y opiniones de los alumnos en el aula de E/LE (2004) y por otro lado, hay estudios acerca de lenguas próximas como las realizadas por el Dr. J. Perera y la tesis de doctoral de I. Revilla (2002), sólo por citar algunos ejemplos. Además, en la misma universidad, está el grupo de investigación llamado PLURAL (formado por los doctores M. Cambra, C. Ballesteros, M. Fons y J. Palou) dedicado a etnografía de la educación en los ámbitos de creencias, representaciones, conceptualizaciones, actitudes, diversidad lingüística, etc.

### **3.9.- La efectividad, un concepto subjetivo**

Todos los profesores desean hacer bien su trabajo, pero las opiniones respecto a lo que se ha de hacer, las cualidades y competencias<sup>6</sup> requeridas para que la enseñanza y por tanto para que el aprendizaje tengan éxito y sea más productivo varían de persona a persona. Hay quienes consideran estrictamente la competencia lingüística, hay quienes consideran también la competencia comunicativa<sup>7</sup> y hay quienes consideran la competencia socio-lingüística (Lozano *et al.*, 1993: 72-73). Aunque los educadores desarrollan habilidades y estrategias para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, la efectividad<sup>8</sup> depende también en gran parte del contexto escolar, de la experiencia, la disposición emocional y la motivación de los participantes. Igualmente, la efectividad puede incluir desde metodología, organización, preparación, programas, materiales, etc., hasta la confianza, disposición, expectativas y los gustos del profesor y de los alumnos, o bien depende factores externos como las políticas nacionales de enseñanza (Hayes, 2006: 43). Así, en esta tesis nos dedicaremos a explorar una pequeña parte de lo que las creencias y la experiencia en la enseñanza dicen a los profesores que es efectivo.

---

<sup>6</sup> La competencia se define como el conocimiento que el hablante tiene de la lengua y la aptitud que tiene para producir y comprender una serie infinita de oraciones (Lozano, et al., 1993: 72-73).

<sup>7</sup> Competencia comunicativa es según Gumperz y Hymes (1972: vii) aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes.

<sup>8</sup> En el presente estudio no se abordan las cuestiones oficiales, psicológicas o éticas en torno a la efectividad, sino simplemente lo que los profesores consideran efectivo para un mejor aprendizaje de la lengua portuguesa.

Los maestros y profesores cambian de muchas maneras en el proceso de su carrera. A lo largo del tiempo obtienen más experiencia, alcanzan nuevos conocimientos, aprenden nuevas habilidades y así mejoran su actuación. A menudo también adquieren mayor control y más autoridad; en ocasiones se vuelven más pacientes o comprensivos; o bien, se fatigan, pierden energía, se desilusionan y finalmente pierden el entusiasmo por enseñar. Mientras que otros toman diferentes caminos y prefieren hacerse investigadores, convertirse en escritores, o ser administradores escolares. Pero en general la efectividad permanece como una constante en lo que se haga (Jackson, 1992: 63).

Es importante entender el impacto que proporcionan la experiencia como aprendiente, como educador, las cualidades personales, la institución y las personas involucradas en el proceso, y la influencia que todo esto ejerce en los aprendientes. Es evidente que este tipo de información requiere de algo más que resultados cuantitativos para llegar a las creencias sobre efectividad; se requiere de una análisis cualitativo.

En este estudio no se trata de medir efectividad, sino de descubrir algunas creencias que rodean este ambiguo concepto. Además, es muy difícil definir, registrar, evaluar y confirmar la efectividad. Legitimar la competencia en la enseñanza no es fácil, pues no es posible juzgar la efectividad únicamente a través de criterios fijos (Hargreaves y Woods, 1984: 122-123). Es decir, no puede ser vista de manera reduccionista y medirse por simples resultados de exámenes y pruebas; y tampoco es muy viable aislar ciertos criterios de efectividad. W. Waller (citado en Hargreaves y Woods, 1984: 122-123) afirma que no es posible juzgar la efectividad de un profesor, pues ésta dependerá también de las expectativas<sup>9</sup> y porque muchos aspectos de la efectividad no son observables como son: el compromiso, la confianza, el potencial, etc., y no existen fórmulas para ello. Incluso en el caso de que existieran criterios estandarizados para el efecto, la interpretación de ellos requeriría de un alto grado de juicio profesional y de conocimiento cualitativo del grupo, la institución y el profesor. Así, en este caso, se analizará la interpretación que el profesor

---

<sup>9</sup> Las expectativas pueden variar desde un nivel nacional, institucional o directivas oficiales, hasta un nivel personal.

colaborador da de la efectividad, por lo que es necesario tomar un punto de vista holístico de este proceso en el que se combinan conocimientos, habilidades, estrategias, programas, materiales, personalidad, disposición, etc. (Hayes, 2006: 47-49).

Por otro lado, la eficiencia está relacionada con los diferentes conceptos que existen de la enseñanza. En principio enseñar es actuar deliberadamente para facilitar el aprendizaje. Mientras que lo que se hace para conseguirlo es infinitamente diverso (McIntyre, 2000: 83). Así, existe una definición *descriptiva* que expresa los diferentes usos de la palabra enseñanza y hace referencia a su historia y a sus diferencias a lo largo del tiempo, en donde se ha podido observar que en algunas lenguas como el inglés, en principio los términos enseñanza y aprendizaje eran usados indistintamente. La enseñanza como actividad *intencional* hace referencia a que la enseñanza no implica necesariamente aprendizaje, aunque se espera que su resultado sea el aprendizaje exitoso. Los usos intencionales de la enseñanza están regidos por el conductismo, es decir, se considera que un patrón de conducta en la enseñanza constituye suficiente condición para la efectividad. Pero la enseñanza eficaz no puede ser reducida a una serie de reglas generales o a un patrón prescriptivo de conducta puesto que deja de lado elementos esenciales, como son la individualidad y la creatividad. La enseñanza como *conducta normativa* entiende que se responda a ciertas condiciones éticas y especifica criterios de inclusión y de exclusión. Es un concepto que identifica más la enseñanza con la instrucción y el entrenamiento consciente y menos con el condicionamiento y el adoctrinamiento, lo que coloca una enorme responsabilidad pedagógica y ética sobre el profesor. Otro el punto de vista es el *científico* donde la enseñanza implica competencia, o sea que se conoce el tema, se asume la competitividad que significa que se tiene capacidad, la actuación es decir, que se espera cierta conducta por parte del profesor y la efectividad, que en este caso implica que se espera de él una actuación profesional de acuerdo a su especialidad. El problema de este punto de vista es que finalmente el profesor no tiene mucho control sobre lo que adquiere el estudiante (Smith, 1987: 11-15).

La enseñanza como *éxito* implica la idea de que el aprendizaje está íntimamente relacionado con la enseñanza; así la expresión enseñanza-aprendizaje que tanto se ve en los

estudios y en la literatura especializada, es totalmente congruente. Enseñar significa no solamente que alguna interacción de instrucción se está llevando a cabo, sino que incluye al mismo tiempo que se está aprendiendo algo. Es semejante al acto de comprar, que implica que se está vendiendo algo. En ambos casos, se trata de acciones encaminadas a la obtención de éxito y por ende, a la efectividad. Aunque esta conceptualización no vislumbra el contexto como un elemento significativo, su mayor aportación es la certidumbre de que a través de la enseñanza resulta el aprendizaje (Smith, 1987: 11-13).

En todo caso, el concepto *genérico* de enseñanza denota la intención de producir el aprendizaje de un contenido a través de diversos elementos como: enfoque, método, entrenamiento, programa, contenido e intención. Mientras que la enseñanza *educativa* implica una práctica que involucra las facultades racionales de los estudiantes y los respeta como seres independientes en su pensamiento y acción. Este tipo de enseñanza busca no sólo animar las creencias que están apoyadas por evidencias, sino también el desarrollo en los estudiantes de la facultad de encontrar esta evidencia y adecuarla por sí mismos. Esto significa que un programa educativo deberá de incluir la adquisición de algo a través de los métodos más fiables para descubrir el conocimiento por sí mismos. Cuando un profesor enseña, hace saber a los estudiantes las razones de su proceder y a través de esto los incita a usar su inteligencia y a reflexionar sobre el uso de sus habilidades. Aunque el contexto puede moldear las condiciones de operación, los profesores *educativos* pretenden que sus estudiantes actúen por sus percepciones de lo que deben hacer, más que meramente por un inventario de refuerzos y en esto radica su efectividad. En principio, este ideal encaja en la educación moderna, democrática, multicultural y liberal. Finalmente el ideal educativo podría ser la comprensión de la relación entre profesor y alumno en un entorno educativo. Se pretende preparar a los estudiantes para desarrollar su propia vida racional y su capacidad elegir inteligentemente; en vez de la imposición y adquisición de simples patrones de pensamiento, sentimiento y acción (Robertson, 1987: 15-18). De cualquier forma, la asociación indiscutible entre enseñanza y aprendizaje se vuelve crucial en la discusión de efectividad en la enseñanza, pues no puede haber enseñanza a menos de que haya resultados de aprendizaje (Dunkin, 1987a: 3-4).

### 3.9.1.- La efectividad en la enseñanza-aprendizaje

La efectividad en la enseñanza-aprendizaje es un asunto de interés a muchos niveles, incluso es un tema de atención nacional. Es una empresa que han acometido las instituciones públicas y privadas, gobiernos, políticos, ministerios, psicólogos, investigadores, académicos, maestros, etc., además de algunas entidades internacionales como la UNESCO (Angelides y Gibbs, 2007: 59-60). En muchos países como en los Estados Unidos (Departamento de Educación de los Estados Unidos) y el Reino Unido (Office for Standards in Education, Qualified Teacher Status, etc.) entre otros, se han creado estándares oficiales de lo que los profesores presuntamente deben de saber y hacer para que su instrucción sea efectiva (Liu *et al.*, 2006: 344; Harrison, 2005: 255).

Así, el objetivo central de los sistemas educativos es promover el aprendizaje. El aprender implica un objeto, siempre se aprende *algo* y ese algo está definido por un curriculum formal (en la escuela) o informal (a través de experiencias de vida). Ese aprendizaje implica una enseñanza que constantemente está cambiando y ajustándose a las personas y que actualmente enfatiza la necesidad de un sistema educativo basado en una comprensión de la gente y su contexto. La urgente necesidad de progreso incrementa las cargas de relevancia y eficiencia en los sistemas educativos y en los profesores, y se impone como el meollo de la enseñanza (Desforges, 2000: 65-66).

Sin embargo, hay un abismo entre la teoría y la práctica en la educación, y la valoración de la efectividad en la enseñanza ha suscitado siempre controversia, pues el medir productividad conlleva juicios subjetivos. En la mayoría de las instituciones educativas la efectividad de los profesores se mide a través de las notas de sus alumnos. En otros casos, se mide la efectividad de los docentes a través de observaciones y evaluaciones realizadas por otros profesores que son requisito indispensable para su promoción profesional o para obtener compensaciones (Kohut *et al.*, 2007: 19). Pero, aunque la enseñanza efectiva es de importancia primordial en las instituciones de educación, no existe un consenso para definir, ni para medir la efectividad; la efectividad en la enseñanza es un tema impreciso, intrínseco y personal. Es evidente que el profesor contribuye en gran manera al aprendizaje

de sus estudiantes, pero aún no se conocen realmente los atributos que debe tener o las acciones que debe realizar y tampoco se sabe a con exactitud en qué medida depende también de los estudiantes. Es difícil identificar el problema, pero es mucho más difícil implementar soluciones debido al amplio rango de factores que influyen en la efectividad de los profesores, pero un primer paso es la observación del fenómeno como es el caso del presente estudio.

Así, existen muchos proyectos que desde distintos puntos de vista que pretenden mejorar la calidad de la enseñanza, haciendo de esto un tema de investigación; como los estudios de Hutchings (2000), y Huber y Monrreale (2002) que estudian los estilos de enseñanza y aprendizaje como un campo común con el objetivo de mejorar la calidad de enseñanza y haciendo de ella el objetivo de pesquisas académicas. En enseñanza tenemos, entre otros, los estudios que buscan la efectividad a través de un estilo de enseñanza como Altet, (1988: 65-94) que promueve un estilo constructivista multidimensional que incluye una combinación del estilo personal (cognitivo), el relacional (social) y el didáctico (organizacional) y del reconocimiento de los profesores de su propio estilo de enseñanza (Altet, 1988: 70). Por su parte M. Jones (2003: 363) investiga a 10 profesores sus creencias y la confrontación en la vida real. Grasha (1996) por su parte busca la efectividad confrontando cinco estilos de enseñanza, contra seis estilos de aprendizaje que se combinan de muchas maneras. Perry y Ball (2004), hablan de efectividad en la enseñanza a través de reconocer el estilo de aprendizaje de 336 estudiantes por medio de tres diferentes modelos: el de Kolb, el psicológico de Myers-Briggs (MBTI) y el de inteligencias múltiples de Gardener. Mientras que Shulman (1987) en su investigación identifica a profesores efectivos como aquellos que poseen un curriculum específico y conocimiento de estrategias de enseñanza. Coloca también a los profesores expertos como conocedores de las características y antecedentes de sus alumnos y conscientes del contexto en que se desenvuelven (citados en Long y Coldren, 2006: 238).

Mientras que los modelos lingüísticos de enseñanza son descriptivos, y los “enfoques maestros<sup>10</sup>” de efectividad son predominantemente prescriptivos. Por su parte, Anderson y Block (1987: 58) afirman que hay dos características básicas de los modelos maestros. Primero, la aserción filosófica de que cualquier profesor puede ayudar a sus alumnos a aprender eficientemente, con autoconfianza y rapidez. El otro afirma que hay ideas y procedimientos establecidos para lograr los resultados deseados. Estos investigadores elaboran un patrón con tareas básicas que deben enfrentarse en los programas y afirman que el modelo maestro es efectivo, que la clave para su efectividad está en la retroalimentación y en los mecanismos correctivos y que este programa será efectivo de forma diferenciada según las habilidades de cada estudiante. Por su parte Carroll presenta cuatro características centrales en su modelo basado en competencias: los requerimientos del programa se basan en la práctica de profesores efectivos, los requerimientos son vistos como competencias, la instrucción y evaluación están específicamente relacionados con estas competencias y el progreso del estudiante se determina a través de la demostración de sus competencias (Dunkin, 1987a: 7-8).

También se sabe que algunas reformas educativas no han tenido los resultados y la efectividad deseados porque no se ha prestado la suficiente atención a las creencias de los profesores. Se les instruye en los aspectos técnicos de la enseñanza, pero no se ha tomado en cuenta su percepción sobre la enseñanza y tampoco se les ha enseñado a reflexionar sus acciones (Jones, 2003: 363-364). En respuesta al énfasis puesto en la evaluación de la competencia técnica de los profesores desde su formación e inducción (Zimpher y Howey, 1987), otros modelos alternativos se han propuesto como: mejorar las condiciones laborales (Carr y Kemmis, 1986; Winter, 1989; Elliot, 1991; Zeichner y Tabachnick, 1991) y valorar más la profesión de docente (Tickle, 2000). Al mismo tiempo, han surgido tensiones por la imposición de modelos altamente prescriptivos y estándares que se deben alcanzar, en contraposición a la práctica reflexiva, por lo que se han manifestado crisis, conflictos y dilemas experimentados por los profesores de formación reciente (citados en Jones, 2003: 364).

---

<sup>10</sup> “Mastery approaches” son programas basados en la prevención, más que en la solución de problemas. Se ve la necesidad de diseñar la enseñanza como solución de problemas y aprovechamiento de la habilidad de los estudiantes para aprender (Dunkin, 1987a: 7).

El panorama sobre las creencias y valores personales de los profesores influyen la toma de decisiones y la capacidad para resolver problemas del día a día y no se pueden medir con una simple fórmula de *input-output* promovida por la imposición de currículos, entrenamiento e inducción de los profesores que tanto se ha visto en la literatura sobre investigación en la enseñanza (Carr y Kremis, 1986; Zimpher y Howey, 1987; Tickle, 1991; Eraut, 1994; Hoyle y John, 1997). En los estudios de los años 90 (MacLure, 1993; Dadds, 1996; Goodson y Hargreaves, 1996; Sugrue, 1997; y Lipka y Brinthaupt, 1999) sobre las experiencias de nuevos profesores han identificado la percepción de sí mismos como un factor crucial en el desarrollo personal y profesional; mientras que otras investigaciones un poco menos recientes de los años 80 y principios de los 90 (Denzin, 1984; Franks y McCarthy, 1989; Tickle, 1999; Clark, 1992) enfatizaban que las emociones en el desempeño de los profesores también son cruciales en el proceso de formar las relaciones positivas, que juegan un papel trascendente en la generación de una cultura de colaboración en el aula (citados en Jones, 2003: 364 y en Gudmundsdóttir, 2001: 228-229). Sin embargo, involucrarse en colaboraciones profesionales, el diálogo con los colegas y la adopción simultánea de un enfoque reflexivo en la práctica docente, ha sido un reto para los nuevos profesores, particularmente cuando este recorrido de descubrimiento y desarrollo ha estado caracterizado por turbulencias y discontinuidades, provocando dudas y ansiedad (Jones, 2003: 364-365).

Algunos estudios sobre efectividad están enfocados al cambio en la enseñanza. Así, Liu y Fisher estudiaron las explicaciones respecto al cambio en profesores de lengua extranjera (Liu y Fisher, 2006). El proyecto KMOFAP (King, Medaway, Oxfordshire Project, 1999-2001) buscó la efectividad a través de la valoración en la formación de profesores que a largo plazo repercute como cambios en las prácticas de enseñanza y en el ambiente promoviendo mayor efectividad en el aprendizaje (Harrison, 2005: 255-261). Es manifiesto que muchos estudios sobre efectividad, -desde distintos puntos de vista-, están enfocados a procesos de cambio.



Así mismo, algunos investigadores aseguran que medir la enseñanza efectiva es un tanto subjetivo (Cavanagh 1996; Kumaradivelu, 1995; etc.), mientras que otros piensan que no es sistemático (Seldin, 1984) y otros creen que contando con metas identificadas, expectativas y criterios establecidos, sí es posible medir la efectividad en la enseñanza (Braskamp y Ory, 1994; Cashin, 1996, etc. citados en Gary, 2007: 19). Hopkins (1994) por su parte, describe a los profesores efectivos como reflexivos y críticos con su práctica (citado en Angelides y Gibbs, 2007: 61). Otros investigadores piensan que la efectividad se ve afectada cuando se presta poca atención a los apoyos a los profesores y que existe un brecha entre los que crean las políticas de educación y los que enseñan, o sea, los que están directamente en el aula (Angelides y Gibbs, 2007: 62). Woolfolk (2004) por su parte, agrega que los profesores efectivos modifican sus prácticas de enseñanza en función de las necesidades de sus alumnos. Expone también los siguientes tres puntos necesarios para que su instrucción sea efectiva y promueva el aprendizaje de los alumnos: a) competencia en los contenidos (conocimientos); b) conocimiento de cómo presentar esos contenidos (pedagogía); c) habilidad para crear un contexto interpersonal en el cual el material pueda ser aprendido (contexto) (citados en Long y Coldren, 2006: 238). Belmont (1989) y Rogoff y Gardner (1984) plantean la efectividad desde el punto de vista sociocontextual de Vygotsky y describen el mecanismo de aprendizaje como la transferencia de responsabilidad entre el profesor y el estudiante (citados en Coll *et al.*, 1992: 11-12 y 24; Rogoff y Gardner, 1984: 95-116).

Algunas teorías sociocognitivas incluyen algunos de estos puntos, pero pocas incluyen a los tres. Por ejemplo, Piaget propone que el aprendiente construye el conocimiento a través de la interacción con el medio ambiente para crear operaciones cognitivas y las estructuras mentales subyacentes; pero omite la relación con el profesor. Piaget pone más énfasis en la responsabilidad individual, que en la responsabilidad compartida entre el instructor y el aprendiente. Mientras que Vygotsky (1962) cubre esta omisión, pues en su teoría sociocultural considera los tres factores: contenido, método y contexto que conllevan la enseñanza y el aprendizaje. Pone más énfasis en el último punto, puesto que el aprendizaje es por definición un proceso social dinámico y una empresa interpersonal. Así, el mecanismo central para el aprendizaje es la transferencia de responsabilidades entre el

instructor y el aprendiente. En resumen, ambos participantes comparten la responsabilidad por la enseñanza y el aprendizaje. Vygotsky (1978) coloca esta interacción entre profesores y alumnos en la zona de desarrollo proximal (ZPD) y este concepto a su vez da lugar a la teoría del *andamiaje*, en la que el instructor guía a los estudiantes a través de una serie de pasos que lo ayudarán a eventualmente conseguir el aprendizaje. Así, un contexto interpersonal provee el apoyo necesario para el aprendizaje que está directamente relacionado con el éxito de los alumnos. Nuestra pregunta no se refiere a lo que es verdaderamente efectivo, pues no se trata de medir efectividad; sino a qué consideran los profesores que es efectivo y qué hacen para lograrlo.

### **3.10.- La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje**

La visión constructivista sugiere que las personas tienen la capacidad para crear o construir teorías generales sobre su experiencia. El conocimiento es visto como una construcción a través de la acción intelectual, donde los aprendientes reflexionan y teorizan desarrollando estructuras mentales para su comprensión (Desforges, 2000: 69).

En principio, el aprendizaje es un cambio en el individuo causado por la experiencia y que involucra la adquisición de habilidades que no son innatas y la enseñanza son las estrategias para lograr esto; se podría decir que la enseñanza es la promoción del aprendizaje (Liu y Fisher, 2006: 345). El aprendizaje es también la apropiación que tiene lugar en el sistema didáctico y por lo tanto, es la principal preocupación de los educadores; es un fenómeno que varía de un contexto a otro y cuyo contenido ha de ser transferible bajo condiciones específicas. No es un logro individual, ya que se consigue bajo determinadas circunstancias y en comunidades particulares.

Pero desde el punto de vista constructivista el aprendizaje consiste en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos y la enseñanza se rige por un principio de ajuste de ayuda pedagógica que se puede concretar en múltiples metodologías particulares, dependientes de cada caso y de cada profesor (Coll *et al.*, 1992: 22). La teoría de Vygotsky del desarrollo de la zona proximal (ZPD) es aplicable en la manera en que el

educador y el estudiante se forman a través del pensamiento y el significado del otro a través de la mediación (Liu y Fischer, 2006: 346). Tampoco podemos separar lo que se aprende, de cómo se aprende y es aquí donde se articulan enseñanza y aprendizaje. Así que podríamos decir que la enseñanza es la cesión y traspaso progresivos del control y la responsabilidad, y la construcción progresiva de un sistema de significados compartidos dentro de un marco cultural e institucional, donde el contexto es un elemento esencial del proceso (Coll *et al.*, 1992: 23-24).

Por su parte, Borko y Putnam (1996: 674) en su resumen sobre aprender a enseñar anotan que el aprendizaje, incluyendo el de los profesores, es un proceso constructivo e interactivo en el que la persona interpreta eventos con base en el conocimiento existente, creencias y disposiciones. Son dos conceptos distintos, pero que a menudo se manejan unidos debido a que uno depende del otro y viceversa; y así se manejarán en el presente estudio, como dos conceptos axiomáticamente unidos. El trabajo del estudiante es aprender, o sea, entender la información y ser capaz de utilizarla y no simplemente memorizarla; mientras que el trabajo del profesor es ayudar a los estudiantes a aprender (Michael, 2007: 43).

Una parte muy importante del aprendizaje se lleva a cabo en contextos naturales de la vida diaria. Por otro lado está el aprendizaje en situaciones de clase que podríamos llamar de contexto intencionado y que es provisto por la pedagogía. En este contexto, además de aprenderse los contenidos de un programa, también se aprenden comportamientos sociales. Al mismo tiempo, la situación escolar es un espacio simbólico de lo que hipotéticamente podría presentarse en situaciones de la vida real. Pero definitivamente son dos maneras de saber distintas, pues el aprendizaje está intrínsecamente ligado al contexto (Macleod y Golby, 2003: 350-352).

Una de las principales preocupaciones de la enseñanza son las circunstancias bajo las cuales se puede transferir el conocimiento de un contexto a otro. En primer lugar, se debe hacer notar que la transferencia literal nunca ocurre, pues cada situación es única. Es posible que la transferencia de conocimientos sea más una transformación hacia una situación manejable usando ciertos procedimientos. Así, tiene que haber una adaptación

que dependerá de cada persona y de cada contexto. La habilidad para actuar competentemente en una situación no garantiza que se pueda transferir a otra situación nueva, aún cuando en apariencia los conocimientos requeridos sean los mismos en uno y otro contexto. Este problema tradicionalmente se ha visto como una inhabilidad para aplicar el conocimiento obtenido (Dewey, 1963), para lo que se han aplicado enfoques situacionales de enseñanza, sin embargo, éstos no han sido la solución total al problema de la transferencia (Macleod y Golby, 2003: 350-352).

Por otro lado, un interés de la pedagogía es la aplicación de principios que promuevan la transferencia de conocimientos del docente al alumno, y del alumno a la vida real. Los profesores, en mayor o menor grado, están constantemente tratando de contextualizar el conocimiento, tratando de mejorar sus procesos didácticos, observando críticamente la relación del conocimiento con el contexto y habilitando a los alumnos para aplicar lo aprendido a nuevas situaciones (incluso en la enseñanza más rutinaria e irreflexiva). Así, reconocer que la enseñanza - aprendizaje es un proceso mucho más complejo de lo que se creía, ya es un avance en el desarrollo del profesor y en la investigación pedagógica. La enseñanza en principio debe respetar la naturaleza del aprendizaje, pero cómo entiende cada profesor este proceso es muy distinto. Por esta razón los estudios cualitativos sobre la enseñanza son importantes. Por otro lado, lo que cree que el profesor que favorecerá la transferencia de conocimientos es muy distinta entre docentes, por lo que también es importante realizar estudios sobre creencias (Macleod y Golby, 2003: 353-360).

### **3.11.- Enseñanza e investigación de portugués lengua extranjera en México**

La enseñanza de portugués lengua extranjera en México se ha venido realizando de manera sistemática desde 1967 en la Universidad Nacional Autónoma de México, fecha en que se abrió el departamento dedicado a su enseñanza; un año después de la creación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) por el entonces rector Dr. Javier Barros Sierra. En aquel tiempo este centro se encontraba situado en la Facultad de Filosofía y Letras y respondía a la búsqueda de pluralidad que caracteriza desde sus inicios a esta

universidad (Herrera, 2008). Actualmente es una entidad independiente que cuenta con dos edificios dentro de la Ciudad Universitaria.

En sus comienzos, debido a la falta de materiales didácticos diseñados para la enseñanza del portugués como lengua extranjera disponibles en México, los profesores fundadores recurrieron a técnicas del método gramático-traducción y más adelante organizaron cursos estructurales siguiendo el patrón de presentación de diálogos con una secuencia de imágenes característico de los métodos audiolinguales (Herrera, 2008).

En la segunda mitad de los 70, se fundó en el CELE una Sección de Psicopedagogía y más adelante el Departamento de Lingüística Aplicada. Estas entidades favorecieron proyectos encaminados al diseño y elaboración de un programa y materiales didácticos basados en el enfoque comunicativo, que en ese momento vivía su mayor auge. En la primera mitad de los años 80 se crean Centros de Lengua en otros dos *campus* de la universidad: Acatlán y Aragón, donde se comenzó también la enseñanza de la lengua portuguesa.

La mayoría de sus investigaciones han sido estudios cuantitativos en el área de lingüística aplicada y diseño curricular. De estos proyectos de investigación surgieron materiales didácticos y muchos artículos publicados en la *Revista DLA* de la misma universidad. Así, hacia 1982 se comenzó a emplear el material propio de la UNAM llamado *Curso Activo de Português*, realizado por los profesores e investigadores de Helena da Silva, Francisco Lage Pessoa y Bruno Alves de Castro, más la colaboración de un equipo que incluía nativo-hablantes que prestaron su voz, dibujantes y diseñadores. Este material estaba basado en el aprendizaje socio-cognitivo: con un concepto lingüístico interdisciplinario, un papel fundamental del significado, análisis comunicativo global, enfoque contextual centrado en el proceso comunicativo con el objeto de adquirir competencia lingüística en formas reales, no en el estudio de reglas gramaticales y muy principalmente, con un papel interactivo de los estudiantes (Da Silva *et al.*, 1982; Cuenca, 1993: 26-27).

Primeramente, este curso pasó por una etapa experimental de aproximadamente dos años antes de ser publicado formalmente y presentado en foros nacionales y extranjeros. Según

palabras de los autores, “el curso consta de seis unidades elaboradas para enseñar el portugués de Brasil a estudiantes universitarios de lengua española. Al terminar el curso, se espera que el alumno pueda comunicarse en portugués en situaciones comunicativas cotidianas” (Da Silva *et al.*, 1982). Este curso fue la piedra angular en la enseñanza del portugués durante más de veinte años, pero como veremos a lo largo del análisis, actualmente los profesores lo consideran obsoleto y ya casi ninguno los usa, prefiriendo usar una combinación de distintos materiales.

Algunos años más tarde fue elaborado un material específico para los cursos de comprensión de lectura llamado *SARAVÁ. Estrategias de lectura para textos brasileños*, que aborda la lectura en lengua extranjera desde el modelo interactivo que propone que el lector posee un conocimiento, expectativas, preguntas y asume diferentes posiciones dándoles significado; además del reconocimiento de ciertas unidades lingüísticas. Este curso ve la lectura como proceso social entre el individuo y la comunidad interpretativa y con él se pretende hacer lectores eficientes a través del uso de estrategias de observación, predicción, confirmación de hipótesis, identificación de ideas principales y utilización del contexto para construir el significado (Da Silva, 1994).

Y para los niveles avanzados se elaboraron los llamados *Dossiers Socioculturales* que son unos pequeños libros<sup>11</sup> escritos por varios profesores del centro, que abordan diversos temas relevantes de los países donde se habla la lengua portuguesa. Sin duda alguna, la creación de sus propios materiales ha sido uno de los pilares de los Departamentos de portugués del CELE y de la FES Acatlán.

En cuanto a la investigación, entre 1994 y 1998 se realizó el proyecto “Interacción en el salón de clase de portugués como lengua extranjera”, en el que participaron investigadores y profesores del área de Portugués y del Departamento de Lingüística Aplicada. Actualmente están en curso otros tres proyectos: “Aprendizaje autónomo de portugués en la mediateca del CELE” que tiene como objetivo promover el aprendizaje autónomo de la

---

<sup>11</sup> Estos Dossier Socioculturales no se han publicado oficialmente, funcionan a través de copias que proporciona la misma universidad a sus estudiantes.

lengua portuguesa conforme a las actuales propuestas de esta modalidad; “La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente” cuyo propósito es explorar los principales aspectos que se integran en el proceso formativo del docente de lenguas extranjeras y del investigador del área de formación de profesores; y “Diseño, elaboración y etapa experimental de un curso de portugués como lengua extranjera”, que pretende crear un nuevo material didáctico para trabajar en el aula, que habilite al alumno para expresarse en la lengua meta de manera oral y escrita, con fluidez, además de comprender bien la lengua hablada y diversos textos escritos; al mismo tiempo elaborar un plan de estudios para los cursos generales de lengua portuguesa en el CELE (Herrera 2008).

En lo que se refiere a la difusión, el Departamento de Portugués del CELE participa en la organización bienal en México del Congreso Internacional de la Enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera, y en los años intermedios organiza un Seminario Nacional de Profesores de Portugués, éste último con carácter formativo (Herrera 2008) y publica cada año diversos estudios en medios especializados.

El desarrollo de la enseñanza de portugués en los últimos 16 años, desde que llegué en 1993 a la fecha, en el Campus Ciudad Universitaria, ha tenido algunas constantes en algunos aspectos y ha venido sufriendo una serie de transformaciones en otros. En primer lugar, domina desde entonces la enseñanza de la lengua a través de cuatro habilidades fundamentales para adquisición de una lengua extranjera que como se verá en el presente estudio todos los profesores manejan y que son a saber: comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita. Estas habilidades además de la promoción de la práctica son pilares de la enseñanza desde el Curso de Formación de Profesores, independientemente del enfoque que cada profesor decida adoptar en su práctica docente. Por otro lado, en las clases de portugués predominó por muchos años el enfoque comunicativo con el que, de acuerdo a las evaluaciones, los alumnos alcanzaban fluidez y un buen nivel comunicativo. Sin embargo, posteriormente, al observarse bastantes deficiencias en el nivel de corrección de la lengua meta, se comenzó a enfatizar la gramática desde el punto de vista comunicativo; es decir los profesores comenzaron a intentar que la competencia comunicativa incluyera competencia gramatical y es ahí donde

cada profesor comenzó a hacer más uso de lo que consideraba que era eficaz para sus estudiantes. Algunos años después y gracias a las encuestas antes mencionadas, se observó que efectivamente los profesores habían ido progresivamente cambiando sus tendencias en la enseñanza y que era necesario renovar los materiales y la enseñanza. En esta transición que aún no ha terminado y que se hace evidente en los testimonios del presente estudio, encontramos que la experiencia de cada profesor y que la libertad de cátedra que caracteriza a la universidad han permitido métodos y técnicas eclécticas en el aula, donde predominan la experiencia del docente, su visión de la lengua y las necesidades de los alumnos.

Otro cambio sufrido a lo largo de los años en la enseñanza de portugués es la inclusión del portugués europeo. Al inicio del departamento y hasta inicios de los años 90, la enseñanza del portugués estuvo centrada en la variante dialectal brasileña. Pero con la llegada de algunos profesores portugueses y debido al interés de algunos profesores y alumnos, ahora se cuenta con la variante europea. Hecho que ha beneficiado a la universidad por significar apertura, pero que también ha dado como resultado rivalidad, choques y fricciones entre profesores que también se hicieron evidentes en las entrevistas.

Sin embargo, la llegada a la UNAM en años recientes del Instituto Camões de la Lengua Portuguesa, entidad gubernamental, cuyo objetivo es la difusión de la lengua y la cultura portuguesa; mejoró substancialmente la situación, pues supuso la llegada de mayores y mejores recursos como: una biblioteca, becas de lengua y acuerdos culturales (<http://www.instituto-camoes.pt>). El Programa de Cooperación 2005-2008 fue firmado por el embajador de México en Portugal y por la vicepresidenta del Instituto Camões del Ministerio de Negocios Extranjeros de Portugal, con representantes de las áreas de Asuntos Culturales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la UNAM, así como la Delegación Portuguesa. Para México, los principales compromisos se encuentran contenidos en las áreas de lengua y cultura, donde la universidad desarrolla un papel preponderante para dar continuidad a la enseñanza del portugués en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y en las Facultades de Estudios Superiores (FES) Aragón y Acatlán, así como para la realización de proyectos de investigación en el área de enseñanza y aprendizaje de la lengua apoyados por el instituto y la expedición del título de dominio de



la lengua portuguesa, con reconocimiento oficial de las autoridades portuguesas (<http://Embajada de México en Portugal.htm>).

Por otro lado, e independiente de la universidad, está el Centro de Estudios Brasileños (CEB), entidad que depende del gobierno de Brasil y que fue inaugurado en la ciudad de México en la década de los ochenta. El CEB es un organismo de apoyo a las tareas de divulgación cultural de la Embajada de Brasil en México cuyo objetivo principal es la enseñanza de la lengua portuguesa, en su variante latinoamericana, al público mexicano en general que se interesa en aprender la lengua. El Centro proporciona otros servicios además de la enseñanza del idioma, como información, servicio de biblioteca, préstamo de materiales para exposiciones, etc. También difunde la cultura brasileña pues proyecta cine brasileño, expone artistas mexicanos y brasileños, promueve la música, etc. (<http://www.¿qué es el CEB?.htm>).

Actualmente existen instituciones por todo el país que proporcionan clases de portugués como lengua extranjera, entre las que podemos citar el CENLEX del Instituto Politécnico Nacional que igualmente es una universidad pública e instituciones privadas como Casa do Brasil, Ciudad de México; Grupos FIGA, el Centro de Idiomas México-Brasil, S.C., Hlanguages, KRATOS, LIENSA, CIMEXBRA y Center Lingua dedicadas a la enseñanza de esta lengua.

En otras partes del país están algunas instituciones de educación superior como la Universidad Tecnológica de Tulancingo en el estado de Hidalgo; la Universidad de Guadalajara en Jalisco; el Tecnológico de Monterrey en el Estado de México y Nuevo León; el Centro Comunitario de Ciudad Neza, Estado de México; en el estado de Puebla la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y la Universidad de Las Américas; y por último la Universidad Autónoma de Querétaro, sólo por citar algunas. <http://groups.google.com.mx/group/portuguesmex/web/escuelas-centros-institutos-y-universidades-que-ofrecen-cursos-de-portugues>.