

Relevancia de la práctica oral en clase de portugués: análisis de discurso y reflexión sobre las actuaciones docentes

Eréndira D. Camarena Ortiz

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM
erendiracamarena1@yahoo.com / camarena@cele.unam.mx

Resumen

Este artículo reporta parte de una investigación de campo sobre creencias en la enseñanza de lenguas extranjeras realizado con profesores de portugués en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (cele) de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam). En él se analizan, a partir de dos entrevistas, las creencias que un docente tiene en particular sobre el uso de la lengua oral como su principal estrategia de enseñanza-aprendizaje. Se habla también de sus representaciones y saberes, pero principalmente de sus experiencias en el área docente, al tiempo que se fueron observando etnográficamente algunas clases.

PALABRAS CLAVE: enseñanza-aprendizaje, portugués, lengua extranjera, lengua oral, análisis de discurso

Introducción

Cuando se examina la oralidad nos damos cuenta de que en realidad es un tema muy complejo. Ésta ha tenido a lo largo de la historia gran peso en la educación, sólo hay que recordar la retórica, que durante muchos siglos estuvo a la par de la gramática. Actualmente, su importancia no es menor, sino diferente, estamos hablando de la lengua en uso. Mientras que la escuela tradicional se asociaba al silencio, la memorización y la recitación; la escuela actual es activa y participativa (Palou & Bosch, 2005: 8). Sin embargo, reconocemos que existen muy distintas formas de entender y explicar lo que es la lengua oral en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso que presentamos aquí, nuestro objetivo era principalmente comprender cómo cree el docente que se aprende mejor una lengua extranjera próxima a través de la lengua hablada. Este estudio etnográfico y de análisis de discurso es parte de una investigación doctoral de la Universidad de Barcelona, pero con trabajo de campo realizado en México con profesores de portugués del CELE-UNAM (Camarena, 2009).

Objetivos

El propósito de este trabajo es, por un lado, observar la función mediadora de la lengua oral en la construcción del conocimiento en el aula y, por otro, acercarnos a la metodología de investigación del análisis del discurso, subrayar su vinculación y valor en la observación de los procesos de comunicación para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y como medio para la reflexión de la práctica pedagógica. Para tales efectos observamos, transcribimos y analizamos secuencias de dos entrevistas y realizamos observaciones etnográficas de varias sesiones de clases de un profesor nativo hablante.

Aunque se trabajó con varias preguntas de investigación, la pregunta general fue: ¿qué crees tú que es mejor para que tus alumnos aprendan portugués? A lo que el profesor afirmó que la principal manera de aprender una lengua es hablándola. Así, en este artículo se reflexiona sobre la lengua oral en el aula, la relevancia de ésta desde la perspectiva de un profesor y su papel de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde la lengua es a la vez objeto de estudio y medio de comunicación. Se identifican diversos tipos de colaboración entre alumnos y profesor y se reconocen las creencias sobre su utilización en clase.

Metodología

El análisis del discurso es una disciplina que ha cumplido un papel central en la renovación del campo de las ciencias sociales. El redescubrimiento, la definición del sujeto y las perspectivas que se abrieron con las investigaciones de Benveniste (1977) sobre la enunciación fueron vitales para comprender la lengua como un sistema que sólo puede ser aprehendido en relación con determinados parámetros contextuales o, en su terminología, con una determinada enunciación. Esta perspectiva fue central para la formulación de la *teoría de la enunciación* de M. Pêcheux (1978) y la sistematización de los recursos enunciativos del lenguaje (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Finalmente, la llamada Escuela Francesa de Análisis del Discurso toma como unidad de análisis (Maingueneau, 1997) el dispositivo de enunciación, que vincula una serie de regularidades lingüísticas y textuales con determinados actores y prácticas sociales.

Por su parte, el grupo de investigación educativa de la Universidad de Barcelona retoma esta escuela, y en este caso seguimos los criterios del trabajo del Dr. Palou (2002: 127-138; Palou & Bosch, 2005: 13-30), quien los aplica en el campo de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas en el análisis del discurso. Estos elementos son un conjunto de fenómenos que constituyen las implicaciones lingüísticas del hablante en la actividad docente y que pueden ser experiencias, recuerdos, reflexiones, reparaciones, entre otros (Dabène *et al.*, 1990: 58).

El análisis contó con los apartados siguientes: la construcción de la referencia que se hace a partir de la entrevista donde el profesor investigado responde a los temas planteados por la entrevistadora, quien a su vez lleva cabo posteriormente una selección de datos discursivos. La posición de la persona se construye a partir de tres ejes:

- El eje semántico, o de configuraciones dadas por el campo del significado, con el cual se puede precisar de qué se está hablando. Es un análisis distributivo de los contextos que permite relacionar los temas asociados, a partir de los cuales surgen los campos semánticos.
- La posición del sujeto, la cual se puede detectar a partir del análisis del uso que hace de los pronombres, sus correlaciones con las personas y de su posición en el tiempo y en el espacio.

- La valoración de la referencia, que se manifiesta a través de los juicios y las opiniones personales del sujeto enunciador.

Para ello fue necesario establecer unidades que permitieran ordenar el análisis. Primero la localización de secuencias y la concreción del tema de cada una y segundo el análisis de ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?, ¿por qué lo dice? y si hace lo que dice lo hace.

Por otro lado, el método etnográfico corresponde a una rama de la antropología que se dedica al estudio y descripción de grupos humanos desde una perspectiva científica. Consiste en la recolección de datos en campo, teniendo como informantes a las personas integrantes de una comunidad determinada (Pujades, Comas & Roca, 2004). El propósito fundamental es describir algún grupo humano en particular. Su interés es comprender el punto de vista y la forma de vida de los participantes abordando cuatro aspectos: qué hace la gente, qué dice, qué sabe y qué cosas utiliza (Martínez, 1994).

En el caso de la etnografía educativa no tiene una única finalidad, sino varias relacionadas entre sí como: la descripción de los contextos educativos, la interpretación de la cultura escolar para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, la mejora de la realidad educativa y desde luego la transformación de los participantes en la investigación (Woods, 1987). La micro-etnografía es el tipo de etnografía que probablemente más consistentemente ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos dentro de las sociedades escolarizadas; tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Labov, 1983). Se le denomina así por centrarse en el análisis detallado del registro, grabación de audio o video de la interacción que se da en eventos educativos de cualquier tipo. En gran parte de estos estudios, se intenta, mediante el análisis, reconstruir el código o la competencia comunicativa que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores. Estos códigos o competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización.

Análisis

En este artículo, por su brevedad, se reporta una parte del contexto de las observaciones etnográficas y algunos segmentos del análisis de discurso. Para ello se realizó una primera entrevista individual con el profesor, que fue considerado

informante (Cambra, 2003: 16). Esta entrevista semiestructurada se basó en un guión de preguntas abiertas para una primera toma de discurso entre entrevistadora e informante que permitió obtener un primer corpus, a partir del cual se diseñó la siguiente entrevista individual realizada de mayor duración, en la que se abordaron temas de eficacia, dificultades en el aula, experiencia en docencia, proximidad entre lenguas, etc. Al mismo tiempo se realizaron varias observaciones participantes de clase: una sin videograbación pero con diario, donde únicamente se tomaron notas de campo y tres videograbaciones de clase en diferentes fechas y con diferentes grupos de los semestres tercero, cuarto y quinto que corresponden a los niveles intermedios de estos cursos.

Contexto y participantes

Como se mencionó anteriormente, este estudio se llevó a cabo con profesores y alumnos del Departamento de Portugués del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, campus Ciudad Universitaria. El profesor analizado, Rodrigo (seudónimo) ha sido docente de este centro por más de 20 años, es portugués de origen, pero migrado en su infancia a Angola, que por aquellos años era colonia portuguesa. Posteriormente, ya de adulto joven y por el inicio de las guerras coloniales de independencia, se trasladó a Brasil, en donde vivió por algún tiempo para finalmente emigrar a México, donde ha vivido por más de dos décadas. Es por esta particular historia de vida que su visión sobre la lengua portuguesa es muy abierta, está más allá de las variantes dialectales de Portugal, Brasil o de África. Además, para él el portugués no es una estructura gramatical, es ante todo un instrumento de comunicación y de creación de discursos. Y hablar de discurso es sobre todo hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico en un contexto (Calsamiglia & Tusón, 2008: 1-4).

Entrevista 1

Rodrigo es nativo hablante de portugués, por lo que las dos entrevistas se desarrollaron en esta lengua, sin embargo, por momentos hace *code switching* y habla en español, y otras veces hibridiza su habla. Dada la cercanía con el español, nos permitimos no hacer la traducción, se presentan fragmentos muy breves de la

transcripción *verbatim*, o sea tal cual y en letra cursiva. Asimismo, para facilitar su manejo, cada entrevista fue dividida en secuencias que corresponden a temas generales que se abordaron durante las preguntas de las entrevistas.

SECUENCIA 1. En esta parte responde Rodrigo a la pregunta de cómo desarrolla su clase. La descripción de la clase es vital para reconocer las creencias del profesor, pues cada una de ellas detalla lo que el docente considera que debe hacer cotidianamente para que sus alumnos aprendan. Él describe sus clases como una secuencia muy sencilla: primero una parte que llama *introdutória* de conversación informal para relajarse y una segunda parte que consiste en discutir un tema. *Obrigado a falar* es la expresión con sentido de exigencia que emplea para decir que estimula a los estudiantes a hablar. Después describe que ya viene la clase *propriamente dita, né?* El profesor dice que él ya sabe qué dar, *e já vem preparado*. Su preferencia en cuanto a materiales usados en el aula se centra en diversos *textos*, pero a condición de que sean *auténticos* y enumera el tipo de lecturas que prefiere como, *textos atuais, assim polémicos, de religião, de sexo*, pero lo que considera más efectivo es *principalmente coisas que toquem com caráter deles*, o sea, cosas que atañan o interesen a los alumnos y que los inciten a hablar. Pero el objetivo de los textos, más que comprensión de lectura, es como base *para falar são ótimos*. Agrega que *cantar* también, pero luego observa que hay alumnos que se inhiben. Concluye este segmento con una fórmula que considera efectiva: *hablar, obligar a hablar y desinhibirlos*. En la observación etnográfica se pudo constatar que efectivamente hay un rutina sencilla y que los alumnos reconocen y siguen, y que consiste en conversar de manera informal sobre acontecimientos actuales o sobre su vida cotidiana antes de comenzar la clase. Su clase no es una clase de lenguas tradicional, parece un grupo de alumnos discutiendo política, relaciones sociales, economía, etc. También se observó que no usa materiales hechos para enseñar la lengua, sino materiales tomados de la red, de periódicos, revistas, etcétera.

SECUENCIA 2. Este segmento responde a la pregunta de cuándo se logra concien- ciar la lengua extranjera en los alumnos. Este tipo de pregunta nos permite reconocer cómo el profesor observa y reconoce las etapas de aprendizaje de sus alumnos. Rodrigo considera que puede ser entre el primer y tercer semestres. A manera de contextualización, explica que el portugués es un *mero requisito* (se refiere al requisito de titulación de la UNAM) o porque no encontraron lugar en

otras lenguas y que en el segundo semestre hay una crisis y se cuestionan qué están haciendo en portugués y si prosiguen o no. En este fragmento además se escucha la voz de los alumnos preguntándose en estilo directo, *o que que 'tou fazendo aqui? continuo, não continuo*. Cree que en esta etapa hay un desengaño, *há uma apatia muito grande no segundo*. Mientras que en el tercer semestre ya están convencidos de lo que quieren y cierra empleando la frase *em geral é assim*. A partir de las observaciones, por las entrevistas con otros profesores y con estudiantes (Camarena, 2009), y por el conocimiento que tenemos como docentes del mismo departamento, podemos constatar que esta afirmación es congruente. Una vez que los alumnos terminan el segundo semestre hay una baja en el número de alumnos, en una especie de transición que divide a los alumnos entre los que hablarán portugués y los que no. Esto está relacionado con las representaciones que prevalecen alrededor del portugués como lengua 'muy fácil'. Una vez que constatan que no es así y que una lengua cercana presenta retos particulares, muchos alumnos desisten. La perspectiva etnográfica nos ha permitido recuperar algunas narrativas de los jóvenes alumnos e involucrarlos en el proceso de la investigación a este respecto.

SECUENCIA 3. En esta parte el profesor responde a uno de los temas más controvertidos en la enseñanza de una lengua próxima: decidir si se debe o no enseñar gramática explícita y con metalenguaje, pues algunos docentes consideran que es muy parecida y afín a la del español y que no es necesario. Mientras que otros profesores entrevistados aseguraron que no se podía aprender portugués sin gramática en la forma tradicional, es decir con reglas, conjugaciones, etc. (Camarena, 2009). Rodrigo considera que de gramática sólo se debe ver lo mínimo, *assim o essencial*. Cree que el estudio de la gramática a la manera tradicional, que él denomina *metro clássico*, no funciona y es cansada y para acentuar esta afirmación reitera, *eso cansa, cansa, harta*. Expresa de nuevo su creencia que para aprender la lengua, *por isso eu digo o melhor método é falar*. Enumera algunos temas gramaticales que se deben ver porque los considera *coisas base*, pero sin llegar a la repetición y para apoyar esto parodia la conjugación de un verbo *eu sou, tu és, etc*. Alude a la transparencia y contrastación entre lenguas como un medio muy útil para aprender portugués. Además, acerca de la mejor manera de trabajar en el aula, juzga que es el trabajo individual, ya que en grupos siempre hay algún alumno que se aprovecha para no hacer el trabajo, *há um ou outro que se encosta*

a outro. Rodrigo defiende el uso del español para ciertas cosas y alega que prefiere que usen palabras de las dos lenguas, que eso es mejor *a que no hablen nada*. Es el único profesor entrevistado al cual no le molesta la interlengua, la ve como parte del proceso de aprendizaje y explica que *ese es* su trabajo en los primeros días, ayudarlos a desinhibirse, *a coisa é soltarlos*. De acuerdo con las observaciones en el aula, el profesor trabajó siempre en grupo, pero con participaciones orales individuales y voluntarias.

SECUENCIA 4. En este fragmento el profesor responde a la pregunta de cuál ha sido su mayor satisfacción como docente. En esta cuestión podemos hacer una aproximación a la visión que tiene el docente de su propio trabajo. Rodrigo habla de su mejor experiencia diciendo que no lo sabe expresar en *términos académicos*, lo expresa también informalmente con la frase coloquial *assim de 'coiso'*, afirmando que todos los días experimenta algo positivo. El profesor continúa la explicación diciendo que para él *eso* (lo académico) no representa una cosa de *misterio*, apoyando con una mímica cómica con las manos para darle mayor elocuencia. La denomina *algo muy importante*, pero también con la expresión de la jerga mexicana la califica como *muy acá* y a la *teoría* la llama metafóricamente la *mística*. Finalmente exclama que la *gratificação pessoal* lo compensa más que los logros académicos, *para mim é o lado mais positivo*. Destaca siempre la presencia de los alumnos y las cosas positivas que ha obtenido a través de la convivencia con ellos. La respuesta de Rodrigo y también la observación de sus clases nos hablan de un profesor que basa buena parte del éxito de su enseñanza en los vínculos que establece con sus estudiantes que son de compañerismo y cordialidad. El ambiente en su aula es por momentos lúdico. Él no se presenta ante los alumnos como la figura impositiva o de poder en el aula, sino como uno más de ellos. Los conoce muy bien, los identifica por nombres, reconoce sus características y gustos. Estas relaciones permiten el desarrollo de la lengua de manera natural, sin desplegar dispositivos especiales como diálogos prefabricados, repeticiones de oraciones, reglas de conjugaciones, etcétera.

Entrevista 2

SECUENCIA 5. Esta parte responde a una pregunta que intenta saber qué problemas ha tenido en el aula y cómo los ha solucionado. Rodrigo manifiesta que

casi siempre le *va bien* en las clases, aunque supone que mucho depende de la disposición de los participantes. Cree que los peores problemas que ha tenido se deben a malas actitudes de alumnos. Equipara alguna dificultad en las clases metafóricamente con un desplome, *poderá haver assim uma caída ¿no?* Advierte su cambio de lengua y lo reitera en portugués, *uma queda não?*, pero realmente no les da mucha importancia. Su visión respecto de los alumnos ha cambiado, observa que ahora son más avisados que antes, *que de vez eles estão mais astutos* y cree que el tiempo le ha dado madurez y conocimiento como profesor, *eu acho que sim, que va com o tempo, vas tendo mais madurez*. Enumera como problemas la inasistencia, la impuntualidad y el incumplimiento de deberes y expresa su inconformidad con una frase de la jerga, *me sacan de onda*. También para decir que algo causa problemas utiliza un eufemismo, *e têm 'coiso'*, sin llegar a explicar qué tipo de dificultades. Sobre su desarrollo como profesor expresa su experiencia con la metáfora de una lucha donde *vas tendo outros mecanismos de defesa*. En suma, Rodrigo juzga que sus clases funcionan, *eu sinto que bem*, y *eu considero que são boas*. Predomina una visión positiva sobre su trabajo como docente, sobre sus clases y sus estudiantes. Observa que sólo con la satisfacción de los alumnos se podrá alcanzar el éxito escolar, la permanencia de los estudiantes en los cursos y, sobre todo, una formación efectiva y afectiva, pues reconoce que es la lengua oral la que mejor nos permite reconocer las emociones. En las clases se percibe un ambiente cordial y divertido, que confirma lo relatado. Pudimos advertir un contrato no escrito donde los alumnos reconocen la manera de trabajar del profesor, lo que solicita de ellos y lo que ellos esperan de él.

SECUENCIA 6. Respecto a qué habilidad es más importante en la enseñanza de una lengua, el profesor expresa que las cuatro habilidades son importantes. Aunque reconoce que no siempre se pueden trabajar todas, pero que están *interligadas*. Sin embargo, considera más efectivo en los primeros niveles trabajar la lengua oral. A la pregunta básica sobre la mejor manera de aprender, dice simplemente *estudar* y lo remarca, *que estudem isso é o mais eficaz*, pero inmediatamente reafirma su creencia de que lo óptimo es *fazê-los falar, es lo mejor*. Señala que hay que *obrigá-los a hablar*; después encuentra la frase muy fuerte y rectifica diciendo en su manera muy particular, que no es una imposición *no sentido do 'coiso'*, sino un estímulo para expresarse oralmente. Por su parte, el profesor disfruta conversando y debatiendo con ellos, ve la enseñanza como una diversión y afirma que

le gustan más los niveles básicos, aunque también le agradan los avanzados y argumenta que eso es porque ya puede *dialogar* con ellos. También cree que lo que más agrada a sus alumnos es hablar, *conversaçoão*. Hace una diferencia entre sus estudiantes en cuanto al género; observa que las mujeres gustan más de temas polémicos y que son *muito mais abertas*, que los alumnos hombres. Finalmente se percibe la creencia del profesor de que los estudiantes construyen el mundo de referencias del 'otro' a partir de las conversaciones en el aula. En clase Rodrigo construye un espacio para que los alumnos tomen la palabra, y lo hagan por su propia voluntad. Crea ocasiones diversas para que los estudiantes, sin temor a los compañeros, al profesor o a la lengua, con la certeza de que disponen de un espacio seguro, tengan acceso a la palabra y la utilicen.

SECUENCIA 7. Ésta es una secuencia descriptiva donde Rodrigo afirma que la tónica general es el indicador de cómo marchan sus clases y la reacción de los estudiantes es un reflejo de sus efectos. Cuenta que en ocasiones él llega sin disposición, *chego aqui cansado e deprimido* y lo justifica diciendo que no es un *robot*, para ilustrar que no es una máquina y tiene distintos estados de ánimo. Cuando no se encuentra bien se define expresivamente como *meio apagado*, siguiendo la relación de semejanzas con una máquina y supone que una manera de solucionarlo es cambiando de tarea. Cree que para las actividades orales que tanto le gustan, se debe contar con buen estado de ánimo y voluntad. Sabe que hay dificultades, como cuando los alumnos no tienen suficientes conocimientos y *estão patinando*. Cree que esto se debe a que la mayoría de los estudiantes no estudian, o no estudian lo suficiente y para reforzar su idea expresa con preocupación, *estudam o mínimo do mínimo*. Lo atribuye también a la proximidad entre lenguas, *como é um idioma tão transparente*. Explica que algunos cuando mucho dan repasada, expresada con la imagen de una *molhada ai no café*.

SECUENCIA 8. En este fragmento Rodrigo recapitula varios temas y señala que para que la enseñanza-aprendizaje sea eficaz se requiere además de grupos pequeños, materiales auténticos, actualizados y buenos materiales auditivos en los que incluye música. También dice usar películas brasileñas y portuguesas, pues considera que a partir de ellas se puede hacer una buena *quantidade de coisas*, además de que les agradan. La evaluación la considera importante, pero no la formal, sino cualitativamente a partir de sus propias percepciones *diariamente*

en el aula. Dice que los ve *evolucionar*, con el sentido de aprender *diariamente te das conta que eles estão evoluindo ou não, né?* Tampoco da muchos detalles sobre su manera de evaluar, *pronto, ai te vas dando conta não?* Afirma que su forma de enseñar está directamente relacionada con su *carácter*, su forma de ser. Cree que es una cuestión espontánea *que surge, né? é uma interação, não?* y que eso es beneficioso. Se percibe a sí mismo como un profesor *bien 'chido'*, es decir bueno, accesible, amistoso y que interactúa con sus alumnos. Ya en otros términos, se cataloga como un profesor *extrovertido, ah! cómo me considero, não? eh-eh sinto que sou muito... ou dentro dos parâmetros extrovertido, não?* Dice que en el aula se *abre*, se deshinibe, lo cual contribuye a que los alumnos también pierdan la timidez. Sabe que hay estudiantes *muito fechados*, por decir retraídos, cuestión que le preocupa y que manifiesta expresivamente con la frase, *me saca de onda*. A este respecto, supone que algunos estudiantes se cohíben porque no conocen su estilo de enseñar. Le agrada la enseñanza, ve en su futuro *continuar* enseñando, mira sus clases como comunicativas y cree que la proximidad entre lenguas determina su forma de enseñar, *se eu estivesse ensinando alemão, ou sei lá sueco; eu creio que teria de ter outra actitud*. Sostiene que la cercanía que él mira como *transparência del idioma*, favorece mucho el aprendizaje.

SECUENCIA 9. En esta última parte se dedica a hablar de diversas relaciones. Considera las buenas relaciones *entre professores* como condicionante en la calidad de la enseñanza porque permite preguntar, intercambiar y exponer ideas. Por otro lado, habla de la relación más simétrica que mantiene con sus alumnos, *o relacionamento com eles* que favorece el aprendizaje, *uma das coisas que ajudam muito a eles*. Sabe que a sus alumnos les beneficia y tranquiliza su clase, *se tu os deixas assim relaxados, não?* Y atribuye los buenos resultados a su relación amistosa, *isso ajuda ajuda ajuda muito a descontrair, porque eles vêm muito tensos*. Por último, cierra la entrevista expresando con convicción su creencia principal, *falar é a melhor forma de aprender uma língua, é falar*. Se escucha su voz y la de otros profesores de portugués en general señalando la falta de materiales didácticos, *me gostaria ter outros materiais*, pero en realidad se observó en las clases que Rodrigo es prácticamente autosuficiente, usa generalmente materiales auténticos que él mismo consigue en diferentes medios. También se advirtió que los alumnos circulan libremente por el aula y que se sienten en libertad de preguntar y hacer otras cosas como sentarse donde quieren, conversar de otros temas, etc. El pro-

fesor raramente da explicaciones con metalenguaje, utiliza más los ejemplos y las explicaciones para solucionar alguna duda lingüística. Desea que su clase sea vista como actividad placentera y no como una obligación, y eso se ve en sus clases.

SECUENCIA 10. Respecto a la pregunta de su opinión sobre la entrevista, en tono de alivio juzga brevemente que le pareció divertida y que pensaba que iba ser más teórica, *tá gozado, estava a pensar que era outro tipo de 'coiso'*. También en este segmento Rodrigo responde de nuevo a la pregunta de cómo se mira, *eu como professor?* Además de lo mencionado anteriormente, él se ubica en el grupo del Departamento de Portugués y en el grupo de profesores en general, y finalmente se incluye en el grupo de los que además tienen otro empleo, *sim porque se eu vivesse exclusivamente disto...* Opina que para ser buen profesor, *uma coisa é que tenhas uma preparação académica muito boa*, intercala una observación personal, *e outra que saibas dar aulas*, dando a entender que se considera un buen profesor. Revelando la importancia de él como docente consciente, autor y único responsable de su propia manera de llevar su clase. Es importante notar que, al contrario de otros profesores del departamento, Rodrigo no se identifica con ninguna variante dialectal de la lengua portuguesa, probablemente por su particular historia de vida. Por otro lado, se percibe el relato sintomático de otros profesores que no aprueban su manera comunicativa de enseñar, *há vários que têm raiva, dizem que le puse 'feeling'*, pero del mismo modo recuerda y lo justifica diciendo que finalmente los alumnos aprenden y les agrada, *igual já ouví-los dizer que gostam de ir à aula porque a forma de, de aprendizagem...* y cierra sus entrevistas con una afirmación categórica: *não sei o quê, falar falar falar... FALAR é a melhor forma de aprender uma língua é falar.*

Discusión

Durante décadas, se observó en la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, que la adquisición y uso de la lengua oral paradójicamente quedaban relegados en favor de la gramática, de los ejercicios mecánicos y de los diálogos prefabricados. Ahora reconocemos que sin la lengua oral en uso cotidiano, rutinario como una parte integral de una clase de lenguas, probablemente los alumnos no conseguirían las habilidades suficientes para comunicarse en la lengua meta. Los alumnos no aprenden a hablar una lengua porque sí, sino para interactuar en sociedad; la lengua finalmente es un instrumento cultural. Y la interacción oral

en el aula tiene una doble intención: constituye una primera base esencial para el aprendizaje de la lengua y permite la comunicación (Payrató, en Palou & Bosch, 2005: 7-8). Así, el marco del aula se convierte en un espacio donde, mediante el diálogo los alumnos disponen de la posibilidad de usar esa lengua extranjera, que a la vez funciona como mediadora social y cultural (Camarena, 2009).

El estudio de los entornos del aula y el análisis de discurso son relevantes porque aportan elementos significativos para el entendimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje. Escuchar las voces de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje nos permite reflexionar, identificar, reconocer, valorizar este proceso.

Así, ahora por su discurso y a través de las observaciones en el aula sabemos que otorga una importancia primordial a la producción oral. Se pudo observar también que, de manera general, el desarrollo personal impulsa al profesor progresivamente hacia la mejora en la enseñanza-aprendizaje y que la dependencia e interdependencia de los alumnos con respecto al profesor progresivamente se va convirtiendo en independencia, en autonomía. También está seguro de que está desarrollando su enseñanza de muchas formas, pues la universidad permite esta gran autonomía, creatividad y movilidad de las cuales hace uso. Lo más relevante de la manera de enseñar de este profesor es la buena relación que logra establecer con sus alumnos, lo que le permite hacer una serie de actividades mayormente orales que son auténticas y creativas. Establece vínculos cercanos y nutrida comunicación con los alumnos, estrechando las distancias personales a través de la lengua meta y de las situaciones del día a día. De muchas maneras el profesor propone su identidad personal y su identidad social a lo largo de las entrevistas y de las observaciones. Como identidad personal presta especial atención a la unicidad que tiene cuando habla de su manera particular de ver la lengua, la enseñanza, que son fruto de su experiencia personal. Mientras que muestra su identidad social cuando habla de la multiplicidad de roles que cumple en la sociedad, como docente, como profesor de la universidad y del departamento y como compañero de juegos de sus alumnos. Esta identidad es fruto de las relaciones sociales y producto de una historia compartida (Ruiz, 2003: 21-25).

Finalmente, en su discurso y en su actuación en el aula se advierte afecto por sus alumnos y una adhesión por la enseñanza que se ha venido construyendo paso a paso, con experiencias a lo largo de más de 20 años de docencia a la que, según sus propias palabras, define como un *placer*. Su discurso narrativo es vívido,

recoge y potencia la variedad de situaciones que experimenta en el aula, donde, según su apreciación, se olvida de todos los problemas: *a verdade eu sei que aqui, ai ESQUEÇO TUDO!*

Referencias

- BENVENISTE, É. (1977). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general, II*. México: Siglo XXI, 82-91 pp.
- CALSAMIGLIA, H. & A. TUSÓN. (2008) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CAMARENA, E. (2009). *Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico*. Tesis doctoral inédita. Facultad del Profesorado, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Éditions Didier.
- DABENE, L., M. CICUREL, C. LAUGA-HAMID & C. FOERSTER (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. París: Colin.
- LABOV, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- MAINGUENEAU, D. (1997). *L'analyse du discours*. París: Hachette.
- MARTÍNEZ, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica*. México: Trillas.
- PALOU, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. Tesis doctoral. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- PALOU, J. & C. BOSCH (coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.
- PÊCHEUX, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Barcelona: Gredos.
- PUJADES, J., D. COMAS & J. ROCA (2004). *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- RUIZ, D. (2003). *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Agradecimientos

Agradezco de manera especial al profesor y amigo 'Rodrigo' por haberme brindado desinteresadamente su tiempo, experiencias y conocimientos para este estudio. Muchas gracias por tu participación y sobre todo por tu enorme paciencia.