

INCIDENTES CRÍTICOS EN PROFESORES DE PORTUGUÉS DERIVADOS DEL CAMBIO CURRICULAR EN LA ENALLT

YARENI ANNALIE DOMÍNGUEZ DELGADO

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

UNAM

TEMÁTICA GENERAL: CURRICULUM

RESUMEN

Se reportan algunos hallazgos que forman parte de la tesis de maestría *“Transiciones en la identidad docente: cambio curricular e incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera”* en la cual se realizó una investigación cualitativa e interpretativa que versa sobre los diversos escenarios que transitan los docentes de lenguas extranjeras durante un proceso de reforma curricular y como están sujetos al cambio en los enfoques didácticos debido al nuevo modelo educativo propuesto. Para llevar a cabo este trabajo se eligió el caso del Departamento de Portugués de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALTT) antes Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, donde se tomó una muestra no aleatoria y por conveniencia de los docentes. A través de la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC), entrevistas semiestructuradas, metáforas y guiones de relatos digitales se identificaron las trayectorias y representaciones de los profesores de portugués en un contexto de cambio curricular, así como los incidentes críticos (IC) más recurrentes que éstos reportaron. De esta manera se atendieron los aspectos emocionales, afectivos y relacionales que se producen frente a situaciones desestabilizadoras. Lo anterior permitió a los docentes realizar una reflexión crítica sobre su identidad y plantear alternativas de acción para los episodios conflictivos mencionados en sus IC. De igual manera, los resultados permiten desvelar las tensiones y conflictos que el cambio curricular detona en la identidad de los docentes y en la dinámica de la institución educativa.

Palabras clave: currículo, enseñanza de la lengua, práctica docente, incidentes críticos.

INTRODUCCIÓN

En este texto ahondamos en la condición docente y sus IC a partir de un análisis efectuado en un caso concreto y contextualizado: los profesores de Portugués Lengua Extranjera (PLE) quienes realizan su labor en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALTT antes CELE) de la UNAM. Dicha situación presenta un interés particular, pues entrelaza con un cambio curricular que prescribe un modelo de competencias basado en un enfoque sociopragmático, cuya transición trasluce puntos de tensión generados dentro del cuerpo docente, mismos que se pueden interpretar mediante el análisis de IC. En correspondencia, el objetivo de la investigación fue indagar cuáles fueron los IC que enfrentaron los profesores del PLE adscritos a la ENALLT-UNAM durante sus prácticas docentes, especialmente durante el cambio curricular descrito.

La población elegida es relevante debido a las exigencias multiculturales y lingüísticas que debe atender la educación superior para formar profesionistas capaces de enfrentar los retos globales. En tal escenario, la enseñanza de culturas y lenguas extranjeras se hace cada vez más importante para conformar los perfiles profesionales actuales. Por ello, los escenarios acontecidos a los profesores de Lenguas Extranjeras traslucen aspectos que, con su respectivo cuidado y contextualización, permiten pensar la condición docente y sus exigencias actuales. En tal sentido, el conocimiento de los IC descritos constituye una importante aportación para conocer la condición del profesor de Lengua Extranjera y para aproximarse a diferentes formas de realizar la actividad docente.

Método

Desde el paradigma descriptivo-interpretativo y a partir de un estudio de casos múltiples en el Departamento de Portugués de la ENALL, se analizaron los diferentes aspectos de la temática determinando como unidad de análisis “incidente crítico” (IC). Desde una mirada trifásica se puso énfasis en la preparación, las actividades formativas, así como la recogida del material empírico y análisis de los datos.

En esta ponencia se exponen hallazgos relacionados con la pregunta: ¿Cuáles experiencias positivas, negativas, conflictos y dificultades enfrentan los profesores de PLE en su práctica docente y durante un proceso de cambio curricular?

Las estrategias metodológicas e instrumentos empleados para identificar y analizar los IC más recurrentes que reportaron los profesores de PLE fueron: entrevistas semiestructuradas, revisión de materiales de lectura, reuniones de discusión y asesoría pedagógica para el uso de la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC de Monereo, 2011), metáforas y elaboración guiones de Relatos Digitales.

PARTICIPANTES Y CONTEXTO

De un total de catorce profesores activos de nivel superior del citado Departamento de Portugués, se trabajó intensivamente con cinco docentes, quienes aceptaron voluntariamente participar en el estudio. Cuatro de ellos colaboraron en la creación de la actual propuesta curricular para la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PEDP) del ENALLT-UNAM. Aunque existe una diversidad en la formación de origen que tienen los profesores del Departamento, todos comparten el Curso de Formación de Profesores. En específico, dos de los docentes han realizado la maestría en Lingüística Aplicada, mientras otros dos efectuaron estancias formativas de perfeccionamiento en lengua portuguesa en la Universidad de Lisboa. En cuanto a su experiencia como docentes, observamos que oscila entre los 6 y 30 años, con un promedio de 18.2 años. La mayoría de los docentes tienen nombramientos como profesores de asignatura, mientras que dos cuentan con un nombramiento de profesores de tiempo completo.

TENDENCIAS EN LAS REFORMAS CURRICULARES

Para responder a las demandas de una sociedad globalizada, la tendencia mundial de formación se orienta a tópicos como la educación permanente, las TIC, las competencias, la internacionalización y la especialización. Esto se ve reflejado en los modelos educativos institucionales y las propuestas curriculares, como el desarrollo de competencias, el currículo centrado en el aprendiz, la enseñanza basada en problemas, el método de proyectos, el enfoque por tareas, entre otras.

Debido a que las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales, cuando alguna institución decide inducir transformaciones y reformas se hacen presentes tensiones, contradicciones y vacíos de índole normativo, administrativo y organizacional que trastocan tanto los programas y contenidos disciplinares, como la práctica docente, la cultura institucional, entre otros aspectos. Sin embargo, en varias ocasiones se pasa por alto la cultura y prácticas educativas que predominan en las instituciones. Muchos de estos cambios curriculares incorporan las novedades educativas del momento sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones, la realidad de las aulas, así como la formación y actualización del profesorado, quienes son una pieza clave para la implantación de dichos modelos.

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

El rol que juega el docente en el proceso curricular es de suma importancia pues es un personaje indispensable en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo.

Suele creerse que el docente se apropiará de las innovaciones y las realizará en el aula, aunque esto no siempre sucede debido a que no existe suficiente claridad del porqué, para qué o cómo hacerlo (Cfr. Díaz Barriga, 2010). Por tal motivo, es necesario que esta tarea esté acompañada de una formación docente que articule la actualización permanente de los saberes con una mayor complejidad educativa. Este trayecto conlleva indiscutiblemente la articulación de procesos pedagógicos, institucionales y de implementación que atañen a la vida académica. Tal sería el caso del cambio curricular al cual haremos referencia.

EL CASO DEL DEPARTAMENTO DE PORTUGUÉS EN LA ENALLT-UNAM

El reciente cambio curricular vivido en el ENALLT ha obligado a que algunos departamentos cuestionaran el por qué y para qué enseñan lenguas; si la enseñanza tiene fines solo de difusión cultural, de acercamiento al otro o si debe servir a objetivos prácticos. Tal ha sido el caso del Departamento de Portugués que comparte la necesidad de contar con un plan de estudios ligado a metas de enseñanza, y con una propuesta explícita de enfoque o tratamiento didáctico que contemple todos los niveles de dominio de la lengua.

Anteriormente, los documentos curriculares eran inexistentes y se suplían con un listado de objetivos generales, temas, contenidos gramaticales, o bien, con materiales comerciales y métodos (libros), sin que necesariamente fueran congruentes con los postulados teóricos, ideológicos, psicolingüísticos, así como las acciones de los docentes y de los estudiantes. Para mejorar esta situación, se llevaron a cabo proyectos de renovación curricular que contemplaran la integración entre actores y actantes de los procesos.

En el Departamento citado realizó una propuesta basada en el enfoque por tareas que buscó estar acorde con las necesidades de comunicación actuales y los avances teóricos en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras para responder de manera tanto efectiva como coherente con los intereses y necesidades de aprendizaje de los alumnos universitarios.

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

CAMBIO CURRICULAR E INCIDENTES CRÍTICOS

La renovación curricular que tuvo lugar en la ENALLT trajo un sin número de retos, pues, como todo cambio curricular, fue una oportunidad para repensar aspectos, así como generó tensiones, resistencias, falta de comprensión teórico-conceptual y de apropiación de las innovaciones. Ello aconteció en gran parte de la planta docente, sobre todo en aquellos que no se involucraron en los

procesos colegiados de formación o participación en la elaboración de los planes y programas de estudio. De igual manera, fue evidente la diversificación de roles y carga académica, que trastoca la situación laboral de los profesores, así como la necesidad de reorganizar y transformar el currículo para orientar el nuevo escenario en construcción de tal manera que promueva la formación integral, la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, el fortalecimiento de la autonomía y la innovación.

En este contexto es común que los actores del curriculum experimenten IC, es decir, sucesos de la práctica profesional que causan perplejidad, dudas, han producido sorpresa o han molestado o inquietado a alguien por su falta de coherencia y ética, o por mostrar resultados inesperados (Flanagan, 1954). Dado el impacto y desestabilización en los planos cognitivo, social o emocional que éstos ocasionan a quien lo recibe, constituyen un acontecimiento o hito destacado.

Así pues, un IC es un evento o suceso que, aun cuando es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos que ocasiona en alguno de los participantes (sean éstos positivos o negativos), constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto. El adjetivo de “crítico” hace referencia a lo problemático, desestabilizador y que pone en “crisis” a quien lo recibe promoviendo algún tipo de reacción, sea enrocarse, protegerse, defenderse o, en el mejor de los casos, re-pensar la propia actuación para mejorarla (cfr. Monereo, 2011).

Esta última acepción es la que retoma Monereo (2011), quien considera los IC como dispositivos que de alguna manera obligan a actuar, en uno u otro sentido, al que lo recibe; en este caso, el docente. Para que un IC tenga lugar debe existir una situación que el profesor perciba como conflictiva, o conflicto que puede producirse con otros actores educativos, pero también, y especialmente, consigo mismo. Estos incidentes suelen identificarse mediante narraciones cortas y espontáneas, pero estructuradas, en las que el profesional que ha vivido o presenciado un suceso lo relata por escrito y procede a su análisis.

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

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

De acuerdo con lo anterior, se observa que estas transformaciones representaron diversos IC para los docentes que los llevaron a replantearse distintos enfoques curriculares, los fenómenos lingüísticos, su perspectiva de enseñanza y aprendizaje, el significado de la docencia, sus objetivos como departamento, los niveles de referencia propuestos en el MCERL, así como los perfiles para elaborar su plan de estudios. En este sentido, su aportación consistió en sentar los principios que orientaron el diseño, así como las bases filosóficas y conceptuales del currículum de PLE.

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

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

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

[...] El mayor esfuerzo es que lo hicimos nosotros, no tenemos ninguno de los que intervenimos en el proceso no tenemos formación curricular, no somos pedagogos, ninguno, nuestra única experiencia era muy empírica y era la idea de rescatar lo que ya hacíamos todos.

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

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

[...] Nos tuvimos que sentar y decir ya tenemos un perfil docente, pero necesitamos talleres para fortalecer a los colegas, hicimos talleres y volvimos a hacer otro pilotaje y este segundo fue mucho más amigable y nos ayudó a reestructurar los descriptores, antes de la fase de implementación que la que realmente estamos viviendo porque estos 5 niveles son los que desde que empezaron con el currículo. Antes no había lineamientos ni respaldo teórico. [...] Yo creo que sí vamos terminar siendo los que hicimos el currículo y dentro de un par años vamos a ser o los grandes villanos o los grandes héroes.

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

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

[...] Siento que sí necesitaríamos los profes más formación y capacitación para saber bien cómo abordar esto (el nuevo plan de estudios) que nos están entregando. Porque a veces no todos se reconocen y no pueden sacarle el máximo provecho.

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

El otro problema con el que nos enfrentamos era una pregunta: “¿es obligatorio que lo usemos?” [...] La otra traba es que bonito nos quedó, pero, ¿con qué materiales? Porque los materiales de estos libros de texto y de muchas de estas cosas que nos habían acompañado pues ya no daban el ancho para un currículo que estaba planteando la convergencia de fenómenos, sociales, culturales, situacionales, de todos los países de la lengua portuguesa no nada más de uno o de dos (Woolf).

CONCLUSIONES

En este contexto, el proceso de transición curricular permitió replantear la práctica docente, sus roles, trayectoria, saberes, creencias, emociones, representaciones, estrategias, posicionamientos, entre otros. Es decir, su identidad como profesores. Durante dicho proceso se vivieron conflictos, tensiones, encuentros y desencuentros, desgastes emocionales entre los profesores y la institución. Tal como la literatura lo señala (Cfr. Calderhead, 1987; Fullan & Hargreaves, 1996, Díez Gutiérrez, 1999, Antúnez 2001, Plazola & Rautenberg, 2009, Díaz Barriga, 2010), estudiar y analizar las actitudes presentes en el pensamiento del profesorado, la comprensión de los procesos institucionales, así como el marco en el que se desenvuelven, las resistencias al cambio que se presentan en este proceso y el tema de la innovación ponen de manifiesto la necesidad de nuevos modelos que promuevan cambios sistémicos y el desarrollo profesional del profesorado.

En los procesos de reforma curricular, se desvela el juego de interacciones entre grupos e intereses, con un señalamiento puntual respecto de los roles movilizados. Se activan distintas dinámicas institucionales, así como tensiones tanto individuales como grupales, derivadas de la inminencia de un cambio curricular y su impacto en la micropolítica institucional (Cfr. Plazola & Rautenberg, 2009). También es importante reiterar que el rediseño curricular como tal, es una tarea compleja y larga que requiere una metodología rigurosa, que rebasa por mucho el mero orden de lo instrumental (como racionalidad técnica). Asimismo, el rediseño curricular es una acción de intervención perturbadora “moviliza fuerzas y formas en general eyectadas por los dispositivos de trabajo [...] más consagrados” (Lourau, 2001: 41). Lo íntimo, lo pasional, lo emocional, lo público y lo privado se activan para interferir en el cambio.

Esta investigación dio cuenta de la renovación curricular efectuada en la ENALLT-UNAM, así como los procesos, tensiones, problemáticas derivados del mismo. Particularmente se reportaron los IC vividos por los docentes de PLE en esta transición y adopción del actual plan de estudios. En este sentido se puede decir que dicha reforma les llevó a replantearse las formas de conceptualización del curriculum, sus enfoques y componentes, haciendo evidentes algunos vacíos respecto a la configuración curricular en la enseñanza de LE que son insoslayables de la implementación. No obstante, esto constituyó el motor para buscar la congruencia tanto epistemológica, conceptual y operativa del plan de estudios de PLE que realizaron.

Debido a la complejidad de las situaciones a las que se enfrentaron, así como los cambios curriculares realizados que tuvieron impacto en la filosofía, principios, valores, enfoques, paradigmas, metodologías, materiales y recursos, pero también en la forma de abordar el aprendizaje; se aprecia cómo los docentes se apropiaron del diseño que realizaron del proyecto educativo. Con relación al nivel de participación de los actores en los procesos de reforma curricular, se puede decir que no fue una implantación unidireccional o una imposición por expertos en contenidos o diseñadores curriculares sino un proyecto de currículo participativo (Cfr. Schwab, 1970) en el que algunos de los mismos profesores del departamento fueron quienes desarrollaron la propuesta y son los responsables de concretar en el aula dichas innovaciones.

Ahora bien, sabemos que para que un cambio ocurra es necesario contar con personas concernidas con el cambio, por sus representaciones, pensamientos, sentimientos, emociones, conductas y actitudes. Como se observa en los fragmentos anteriores, los participantes son conscientes del reto como docentes que enfrentan ante la innovación del currículo y la ELE. A su vez, están convencidos de las bondades, ventajas y limitaciones del plan de estudios que elaboraron. En este trabajo se documentaron múltiples aristas y peculiaridades del profesorado de PLE ante las modificaciones curriculares ocurridas en su Departamento. De igual manera, se intentó reivindicar el quehacer docente y comprenderlo como un fenómeno complejo y fértil en oportunidades de estudio pues la investigación en el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras no puede limitarse al proceso de adquisición de éstas como un fenómeno psicolingüístico, sino que exige también investigar el aspecto sociopragmático del mismo.

Se puede apreciar entonces que la utilización de dispositivos metodológicos -como el análisis de los IC en el contexto escolar- representa un espacio de apertura, formación, transformación, cambio y perfeccionamiento del profesorado ya que se convierten en un dispositivo a través del cual los docentes producen saberes pedagógicos y se asumen como constructores de dichos saberes. Sobre el tipo de IC que viven los docentes de segundas lenguas cuando se ven inmersos en un proceso de cambio curricular (que trastoca sensiblemente el modelo educativo con el que hasta entonces se trabajó en el CELE) se detectaron aquellos relativos a los contenidos curriculares, métodos de enseñanza y organización de recursos, evaluación, motivación y conflictos personales, reconocimiento

de la diversidad, así como los relacionados con la cultura institucional y aspectos administrativos. Cabe mencionar que, sin importar su nivel de experiencia de los profesores, variedad de funciones, formación disciplinar u otros factores, los IC aparecen recurrentemente. Desde este panorama podemos observar que para los docentes representa un enorme reto este cambio curricular sobre todo porque requieren replantear su labor como docentes y sus concepciones para centrar su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

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

Calderhead. J. (Ed.). (1987). *Exploring the teacher thinking*. Londres: Cassell.

Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Universia/IISUE*, 1 (1), 37-57. México: UNAM. Recuperado de <http://ries.universia.net/article/view/32/profesores-innovaciones-curriculares>

Díez, E. J. (1999). Investigación de la cultura organizativa: procedimientos, técnicas, instrumentos. En Díez Gutiérrez, E. J. *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización* (pp.194-207). Barcelona: Oikos/Tau.

Domínguez, Y.A. (2016). Transiciones en la identidad docente: cambio curricular e incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera. México: Tesis UNAM.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>

Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358. Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE. México: CELE-UNAM. Recuperado de <http://www.cele.unam.mx/Ligas/Marco.pdf>

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teacher College Press-Ontario Public School Teachers' Federation. McLaughlin, M. W. (1998). Listening and Learning from the field: Tales of Policy Implementation and situated practice. En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International handbook of educational change. Part One* (pp.70-84). Dordrech: Kluwer Academic Publishers.

Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Buenos Aires: Eudeba.

McLaughlin, M. W. (1998). Listening and Learning from the field: Tales of Policy Implementation and situated practice. En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International handbook of educational change. Part One* (pp.70-84). Dordrech: Kluwer Academic Publishers. Monereo, C. & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza. En Monereo, C & Pozo, J.I. (eds.), *La identidad en Psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Cap. 4 (pp. 57-75). Madrid: Narcea.

Monereo, C. (coord.) (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro: ICE-UB.

Plan de estudios "Departamento de Portugués". (2014) México: CELE-UNAM.

Plazola, M.R. & Rautenberg, E. F. (Coords.) (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. México: UPN.