

**PERCEPÇÕES E CRENÇAS SOBRE O OUTRO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA**

**PERCEPTIONS AND BELIEFS ABOUT THE OTHER IN THE TEACHING AND LEARNING OF
PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE: AN ETHNOGRAPHIC ANALYSIS**

**PERCEPCIONES Y CREENCIAS SOBRE EL OTRO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA: UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO**

Eréndira Dolores Camarena Ortiz

Universidad Nacional Autónoma de México; camarena@enallt.unam.mx

Resumo: Este artigo apresenta um estudo de caso qualitativo e etnográfico que analisa as percepções e crenças de uma professora sobre os outros, sua avaliação da aprendizagem, a dinâmica intercultural em sala de aula e suas representações e conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos semelhantes: Brasil e México. Por meio de uma análise do discurso da Escola Francesa, o artigo examina como os professores interpretam a realidade educacional a partir de seu sistema de referência: esquemas cognitivos, experiências e arcabouços ideológicos, revelando a relação entre sua subjetividade, o contexto institucional e as estruturas do sistema educacional.

Palavras-chave: Português. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Etnografia. Crenças. Percepções.

Abstract: This article presents a qualitative and ethnographic case study that analyzes one teacher's perceptions and beliefs about others, their assessment of learning, intercultural dynamics in the classroom, and their representations and knowledge about the teaching and learning of foreign languages in similar contexts: Brazil and Mexico. Through a discourse analysis of the French School, the article examines how teachers interpret educational reality from their system of reference: cognitive schemas, experiences, and ideological frameworks, revealing the relationship between their subjectivity, the institutional context, and the structures of the educational system.

Keywords: Portuguese. Teaching and learning of foreign languages. Ethnography. Beliefs. Perceptions.

Resumen: este artículo expone un estudio de caso cualitativo y etnográfico que analiza las percepciones y creencias de un profesor respecto al otro, su valoración del aprendizaje, las dinámicas interculturales en el aula y sus representaciones y saberes sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos próximos: Brasil y México. Mediante un análisis de discurso de la Escuela Francesa, se examina cómo el docente interpreta la realidad educativa desde su sistema de referencias: esquemas cognitivos, experiencias y marcos ideológicos, revelando la relación entre su subjetividad, el contexto institucional y las estructuras del sistema educativo.

Palabras clave: Portugués. Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Etnografía, Creencias. Percepciones.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras próximas constituye un área de investigación escasamente explorada en contextos del salón de clase. Este vacío exige

centrarse en las voces docentes para comprender sus dinámicas particulares. Nuestro estudio busca analizar cómo un profesor percibe y construye el conocimiento sobre la otra cultura, con especial atención a los procesos pedagógicos que facilitan el aprendizaje intercultural.

Fundamentamos nuestra perspectiva en la teoría sociocultural de Vygotsky (1995), que postula el desarrollo cognitivo como un proceso mediado socialmente, donde el lenguaje opera como herramienta central en la construcción de significados regulados por interacciones sociales. Este marco resulta particularmente relevante al considerar que, históricamente, la educación ha relegado el estudio de las creencias docentes: aquellas concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y roles educativos que, surgidas de sus trayectorias vitales, formativas y profesionales, configuran diariamente su práctica pedagógica.

En contraste con visiones reduccionistas que limitaban al docente de lenguas a un mero ejecutor de procedimientos, actualmente se reconoce su papel como agente clave en el desarrollo cognitivo, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Adoptamos así una perspectiva que concibe a los profesores de lenguas como: usuarios y generadores de conocimiento, y teóricos de su propia práctica (Camarena, 2009).

Por otro lado, la escuela francesa de análisis del discurso surge a mediados del siglo XX influenciada por el estructuralismo, fundamental para estudios críticos sobre medios, política y educación. Fundada por Michel Pêcheux (1978), propone estudiar el discurso como una práctica social atravesada por la ideología, e introduce este concepto para referirse a las reglas que determinan lo dicho o expresado en un momento y lugar específicos. No se enfoca únicamente en el lenguaje, sino en las condiciones de producción del discurso, el contexto, las personas que enuncian y las formaciones ideológicas. Destaca la noción de interdiscursividad, mostrando cómo los discursos se relacionan y transforman mutuamente.

Así, esta investigación representa un ejercicio de recuperación de la voz docente, sus creencias y percepciones, enfocándose en la realidad del aula como microcosmos intercultural. Este espacio singular, donde convergen y se negocian lenguas y culturas, revela distintas formas de pensar y actuar que emergen durante la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y que requieren ser comprendidas como parte integral del proceso educativo.

2. OBJETIVO

Este estudio se enmarca en una investigación sobre las creencias, representaciones y saberes docentes en la enseñanza de portugués como lengua extranjera (Camarena, 2009). El presente análisis se centra específicamente en examinar el aula de lenguas extranjeras como espacio intercultural y analizar cómo las creencias pedagógicas de un profesor mexicano —respecto a la enseñanza de lenguas próximas a estudiantes brasileños y mexicanos—

influyen en su práctica docente. A través de este enfoque, buscamos aportar explicaciones sustantivas sobre un fenómeno educativo cada vez más relevante en el contexto de la globalización.

3. METODOLOGÍA

Este estudio de caso analiza la práctica docente de un profesor de portugués de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) antes llamada Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), empleando un enfoque etnográfico y cualitativo basado en entrevistas y análisis del discurso de la Escuela Francesa.

3.1 Enfoque etnográfico

Desde la perspectiva antropológica (Lowie, 1985), la etnografía nos permite estudiar grupos humanos mediante el trabajo de campo sistemático, donde los participantes actúan como informantes clave. La etnografía de la educación es un enfoque de investigación cualitativa que estudia las dinámicas sociales, culturales y comunicativas que ocurren en los espacios educativos. Utiliza métodos como la observación, entrevistas y análisis de documentos para comprender cómo estudiantes, docentes y comunidades construyen significados, identidades y relaciones en el contexto escolar. Este enfoque permite explorar cómo influyen factores como la lengua, las creencias, la clase social, la formación académica el género y la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Flick, 2004). La etnografía educativa busca dar voz a los actores involucrados y revelar las prácticas cotidianas que configuran la experiencia escolar. En el ámbito educativo (Woods, 1987), este enfoque aplicado busca comprender cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en su contexto natural. El estudio de caso (Cohen; Manion, 1985) resulta particularmente adecuado para examinar en profundidad las particularidades de un docente, considerando factores como su trayectoria formativa y profesional, sus características individuales, el contexto institucional y las dinámicas interculturales.

3.2 Procedimientos

Seleccionamos un informante estratégico (Buendía et al., 1999) basado en tres criterios: pertenencia a la UNAM, adscripción a la ENALLT, y ser miembro del Departamento de Portugués. El participante (Armando, seudónimo), profesor mexicano con maestría en Lingüística por la Universidad de Brasilia y formación docente en el CELE-UNAM (ahora

ENALLT), fue estudiado durante dos fases: fase exploratoria: observación contextual del centro educativo y fase principal que constó de dos entrevistas semiestructuradas (la segunda más extensa, diseñada a partir del análisis inicial).

3.3 Análisis de datos

El procesamiento siguió el modelo del Grupo Plural de la Universidad de Barcelona (Cambra, 2003; Palou, 2002), desarrollando tres fases analíticas:

- Análisis secuencial:
 - Transcripción de interacciones
 - Segmentación por unidades temáticas
 - Interpretación preliminar contextualizada
- Análisis categorial:
 - Lectura transversal para identificar patrones
 - Reducción y sistematización de datos
 - Establecimiento de relaciones entre categorías
- Síntesis interpretativa (Ulichny, 1996):
 - Construcción de modelo explicativo
 - Interpretación global del discurso
 - Decodificación de estructuras textuales y significados profundos

Este enfoque permitió examinar no solo el contenido discursivo, sino también sus formas de producción y motivaciones subyacentes (Goetz; LeCompte, 1988), integrando tanto la perspectiva del investigador como la voz del participante.

4. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

El profesor Armando (pseudónimo) en primer lugar, se considera como parte del grupo de profesores de portugués, pero se define a sí mismo como profesor de portugués de Brasil, *dado que no conozco bien la variante portuguesa*¹. Se incluye en el grupo de profesores en dos instituciones al hablar de sus experiencias, *yo te puedo hablar de los dos contextos que conozco, aquí en el CELE y en el Centro de Estudios Brasileños*. Por otro lado, es relevante observar que se incluye también en el grupo de estudiantes de lengua extranjera, pues estudia italiano. El verbo clave de sus entrevistas es *hablar*, verbo que emplea como el medio de comunicación y que emplea para referirse en infinidad de ocasiones a estudiar, comunicar, etc. Una de las frases preeminentes de la entrevista es, *hay seguir una línea*

¹ Las partes en letra itálica son las palabras *verbatim* del participante.

independientemente de los materiales que se usen y la cuestión de las variantes, refiriéndose a las dos variantes dialectales que se enseñan que son la brasileña y la europea con sus particularidades y cuya confrontación él ve como un impedimento para que la enseñanza sea efectiva.

Entre las preguntas que se hicieron al profesor estaba: *¿cuál consideras tu mejor experiencia como maestro?* El profesor se siente sorprendido por la cuestión y al inicio titubea. Inquieta a la entrevistadora primero, a qué *se refiere* y segundo, alega confusión con, *no sé qué es lo que quieres decir con muy bien*. La pregunta le parece ambigua y aparentemente inquietante. La entrevistadora responde que es eso justamente lo querría saber, pero no le concreta ningún punto en particular. A lo cual el profesor agrega: *muy bien, muy bien para mí es una clase en la que al final, por ejemplo, algún alumno se acercó y me dijo que le había gustado mucho la clase y que se sentía muy bien. Entonces como éstos ha habido algunos momentos en mi desempeño como profesor de portugués como lengua extranjera, también español como lengua extranjera que daba clases en Brasil. Me acuerdo de una clase en la que nos divertimos mucho una clase de cómo acercar a los alumnos a la pronunciación fue como un juego*. Así, el profesor acepta contestar e inicia con la frase *muy bien* y continúa con una expresión significativa, *para mí*, lo que implica que es una cuestión meramente personal y no académica. Explica que considera que una clase fue buena cuando sus alumnos lo felicitan al final demostrando el interés que siente por agradar a sus alumnos. A continuación expresa con orgullo que, *como esos ha habido algunos momentos*. Emplea la frase, *mi desempeño* como profesor como un prelude a su explicación y a continuación siente oportuno comentar su amplia experiencia como profesor de portugués en México y de español en Brasil. Aunque en esta parte habla de manera general sin abordar aún ninguna experiencia específica, nos permite acercarnos por primera vez a su vivencia como profesor en dos contextos muy distintos.

Al cuestionamiento de qué es más eficaz para enseñar portugués, el profesor responde que *ponerlos a conversar entre ellos; pero yo creo que sobre todo en los primeros niveles no hay que dejar pasar los errores. Hay que corregir y corregir y corregir*. Con la frase modalizadora *creo* que manifiesta su creencia de que no se deben pasar por alto los fallos; valora mucho la corrección y lo expresa repitiendo con énfasis la varias veces la palabra *corregir*. De nuevo alude a su experiencia como profesor de lenguas en otros países para justificar su manera de proceder y reafirma: *yo creo que sí, no podemos dejar pasar los errores, los pequeños errores. Es muy fácil caer en el portuñol, y yo lo vi mucho con los alumnos, porque he estado de los dos lados dando clases de español a brasileños y clases de portugués a hablantes de español*. Sostiene que es vital no *dejar pasar* los errores para evitar la interlengua a la cual llama coloquialmente *portuñol*, que mira muy negativamente, más que como una etapa en el aprendizaje. Narra que ha sido profesor de ambas lenguas y en los dos casos considera trascendental rastrear los errores y lograr corrección.

A la interpelación de si los problemas en ambos casos son similares, responde: *sí sí, pero creo que los brasileños se confían mucho más y es más fácil que caigan en el portugués, que los hablantes de español caer en el portugués. A la hora de intentar expresarse en portugués por lo menos los mexicanos.* El profesor afirma, pero con la frase *yo creo que* expresa estar consciente de la visión personal de los diferentes problemas en uno y otro caso. Supone que hay una manera distinta de mirar la lengua desde una y otra cultura. Emplea el conector *pero* para introducir un contraste para estimar que los brasileños caen con mayor frecuencia en la interlengua que los mexicanos y lo atribuye a la confianza que sienten. También hace una diferencia entre hablantes de los hablantes de español y se refiere específicamente a los mexicanos. El docente continúa hablando de sus creencias, *lo que pasa es que el brasileño es muy confiado y muy fiestero y también por aquella facilidad que existe de que el brasileño entiende más fácil el español.* Con la frase *es que*, justifica su afirmación y con el tema de la *facilidad* entre lenguas llega a una conclusión. Así, desde su punto de vista el estudiante de Brasil es más despreocupado y no atiende a las diferencias, según la apreciación que él ha experimentado en su interrelación con unos y otros.

El profesor utiliza el conector *entonces* para llegar a una consecuencia y continúa describiendo su imagen de que los alumnos de Brasil se expresan oralmente más desde la primera clase y que no les importa decir desatinos, *entonces el brasileño ya desde la primera clase entiende todo ¿no? entonces quiere expresarse y aunque diga barrabasadas. Ni le importa y le entra, y habla y dice, aunque caiga en el portugués.* Armando percibe que a los brasileños no les afecta la interlengua, mientras que cree que los mexicanos hablan con mayor esmero y finalmente con el conector *aunque* establece una conclusión adversa, pues a la postre caen en ella, y *al mexicano como que así no sé, ((en voz muy baja)) como que (habla) con más cuidado...* Considera que tienen más temor de hablar, esta última observación la hace en voz baja, como confidencialmente. Usa una frase popular, para expresar que no se arriesga: *como que le da miedo ¿no? no se avienta tan fácilmente.*

Tras de estas narraciones sobre las experiencias tan variadas del entrevistado en la enseñanza de lenguas extranjeras, la investigadora pregunta sobre sus años de experiencia a lo cual que responde: *¡ay! de dar clase de lenguas extranjeras ocho; yo comencé dando clases de inglés; de inglés, español en Brasil y ahora portugués (en México).* El entrevistado enumera con orgullo las lenguas que ha enseñado. Opina que es muy importante la corrección en el momento de la clase pues esto estimula la reflexión, que si no se corrige *nunca vas a reflexionar y siempre vas a pensar que estás hablando bien ¿no?* y recurre en esta ocasión a su experiencia con personas de Brasil en México: *los brasileños que llegan aquí y después de una semana de estar hablando español, mucha gente les dice ¡ay! pero qué bien hablas ya español ¿no? y se confían y ya no quieren estudiar.* Señala que éstos suponen que después de una corta estancia en México ya pueden hablar español; pero lo atribuye a comentarios de terceras personas, cree que por eso se fían y ya no continúan estudiando, señalando nuevamente la

confianza como un factor importante en la comunicación, mas no en la corrección, *porque se comunican ¿no?* Emplea el conector *porque* para razonar que este problema y cierra con un apéndice comprobativo para buscar un tipo de adhesión.

Para cerrar estas entrevistas se le pregunta acerca de sus perspectivas a futuro como profesor de lenguas, él hace una pausa e inicia lentamente. Comenta que no lo sabe, con la intención de darse más tiempo para pensar. Después afirma que le agrada la docencia y que lo ha demostrado desde cuando dio clases de inglés: *pues no sé, a mí me gusta mucho dar clases de portugués. Ya yo tengo que ver que ya di clases de inglés, ya di clases de español, ahora estoy dando clases de portugués. Estoy estudiando italiano y me gustaría dar clases de italiano en el futuro ¿por qué no?* Cierra con una pregunta, dejando abierta la cuestión y demostrando que es un ciclo aún no terminado.

5. ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DOCENTES

5.1. Identidad y posicionamiento profesional

El profesor Armando (seudónimo) construye su identidad docente a través de tres ejes fundamentales:

- Adscripción institucional: se autodefine como *profesor de portugués de Brasil* (excluyendo la variante europea por desconocimiento), vinculándose a la ENALLT-UNAM y al Centro de Estudios Brasileños de México actualmente llamado Centro Cultural Guimarães Rosa.
- Rol de aprendiz permanente: su condición de estudiante de italiano le permite identificarse con la experiencia de sus alumnos.
- Transnacionalidad educativa: resalta su experiencia binacional como profesor de portugués en México y de español en Brasil.
- Especialización lingüística: se autodenomina *profesor de portugués de Brasil*, explicitando su dominio limitado de la variante europea *no conozco bien la variante portuguesa*.
- Doble afiliación institucional: menciona su experiencia en el ENALLT-UNAM y el Centro de Estudios Brasileños, utilizando el marcador discursivo *yo te puedo hablar de los dos contextos que conozco*.
- Rol de aprendiz permanente: su condición de estudiante de italiano le permite identificarse con la experiencia de sus alumnos, creando un puente empático.

5.2 Creencias pedagógicas

Sobre la evaluación de clases exitosas Al preguntársele por su mejor experiencia como maestro, revela:

- Criterio afectivo: Valora las muestras espontáneas de aprobación estudiantil *alguno me dijo que le gustó la clase.*
- Enfoque lúdico: Recuerda especialmente clases con dinámicas gamificadas *una clase de pronunciación que fue como juego.*
- Contrasta lo personal *para mí* con lo académico, mostrando tensión entre satisfacción docente y estándares pedagógicos.
- Sobre corrección lingüística manifiesta una postura inflexible mediante: énfasis repetitivo: *corregir y corregir y corregir.*
- Rechazo al *portuñol*: Lo conceptualiza como problema, no como etapa natural del aprendizaje.
- Experiencia comparada: Argumenta desde su doble rol como profesor de español para brasileños y portugués para mexicanos.

Ejemplo paradigmático: *No podemos dejar pasar los errores... es muy fácil caer en el portuñol. Yo lo vi mucho con los alumnos [en ambos países]*

5.3 Percepciones interculturales

QUADRO 1. Diferencias entre estudiantes

Estudiantes brasileños	Estudiantes mexicanos
Mayor confianza (<i>muy fiesteros</i>)	Mayor cautela (<i>hablan con más cuidado</i>)
Adopción rápida de portuñol (<i>dicen barrabasadas</i>)	Temor al error (<i>no se avientan</i>)
Satisfacción con comunicación básica	Búsqueda de precisión

Fuente: entrevistas con el profesor Armando

El profesor establece así el contraste sociolingüístico entre los estudiantes de dos nacionalidades con los que ha trabajado.

5.4 Trayectoria y proyección futura

Al cuestionarle sobre su futuro, emerge:

- Multilingüismo profesional: Secuencia cronológica de lenguas enseñadas (inglés → español → portugués → italiano proyectado).
- Identidad docente flexible: *Me gustaría dar clases de italiano ¿por qué no?* (uso de pregunta retórica como marca de apertura).
- Contradicción implícita: Critica la confianza excesiva de los estudiantes, pero valora su propia versatilidad autodidacta.
- Hallazgo central. La narrativa de Armando revela una tensión no resuelta entre su ideal de corrección lingüística estricta y la realidad de la comunicación intercultural donde el portugués opera como puente intercultural.

Ejemplo discursivo clave:

Hay seguir una línea independientemente de los materiales... la cuestión de las variantes [brasileña/portuguesa] es un impedimento para la enseñanza efectiva.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, en las entrevistas con Armando explícita su posición como docente sobre muchos temas, teórica e ideológicamente. Se mira a sí mismo como profesor, no sólo de portugués de Brasil o de español de México, sino de lenguas en general; pues además de éstas, ha enseñado inglés y habla italiano. Por otro lado, considera al portugués y al español en general como hermanas y ligadas indefectiblemente, por lo que usa metafóricamente la expresión *son lenguas siamesas*.

En cuanto a su enseñanza en los diferentes contextos que conoce, cree que existen grandes diferencias en ambos grupos de estudiantes, mexicanos y brasileños al estudiar una lengua próxima. Supone que éstas son provocadas por la cercanía entre lenguas y por las diferencias culturales entre un grupo y otro. Observa una discrepancia entre ambos esquemas de pensamiento, produciendo un cambio en su cuadro de referencia como docente y creando su propia conciencia crítica. Es evidente que estas reacciones y cambios en su proceder tienen relación con sus creencias. De esta forma trata de generar, a partir de su propio proceso de enseñanza, una regulación intelectual afectiva muy ligada a la praxis que se manifiesta en su discurso cotidiano.

Como elemento clave de esto, refiere el elemento que considera vital para que su clase sea eficaz: *necesito que haya esa complicidad* (con los alumnos). Traduciendo el trabajo grupal en comunicación y concientización, que en este contexto significa intercambio de experiencias.

Por último, el profesor no es simplemente un experto en lenguas, sino un sujeto social que contempla a sus grupos como una organización social con individuos activos. Al fin,

manifiesta que lo que le parece más difícil de confrontar en el salón de clases no son las diferencias culturales, sino los *conflictos personales* debidos a incompatibilidades de personalidad. Es consciente así de las condiciones no pedagógicas formales e informales de su clase como un hecho educativo.

Posicionamiento teórico e identidad profesional

El profesor Armando articula una identidad docente polivalente que trasciende lenguas específicas. Su narrativa revela un autoconcepto como lingüista integral: no se limita a ser *profesor de portugués de Brasil o de español de México*, sino que se concibe como docente de lenguas en sentido amplio, avalado por su experiencia con inglés, español, portugués e italiano. También tiene una visión filogenética de las lenguas: conceptualiza el español y portugués como *lenguas siamesas*, metáfora que enfatiza su inseparabilidad histórica, cultural y estructural, reflejando un conocimiento diacrónico de las lenguas romances.

Percepciones sobre el aprendizaje intercultural

Su análisis comparativo de estudiantes mexicanos y brasileños muestra factores diferenciadores como proximidad lingüística como arma de doble filo: Reconoce que la cercanía entre lenguas genera tanto facilidades como interferencias (por ejemplo el *portuñol*), variables culturales decisivas: Identifica diferencias en: *estilos de aprendizaje* (cautela mexicana vs espontaneidad brasileña) y *actitudes hacia el error* (perfeccionismo vs pragmatismo comunicativo).

Desarrollo de conciencia crítica.

El proceso de reflexión-acción se manifiesta mediante la adaptación del marco referencial: modifica sus estrategias según las particularidades de cada grupo, la regulación afectivo-cognitiva: integra lo emocional (complicidad) con lo pedagógico en su praxis y la discursividad situada: su lenguaje cotidiano refleja esta síntesis teoría-práctica

Principios pedagógicos fundamentales

La complicidad como eje: eleva este concepto de mera estrategia a principio rector, así como la dimensión relacional: *necesito que haya esa complicidad* como requisito para la eficacia didáctica y la transformación del grupo: convierte el trabajo colectivo en un espacio de comunicación genuina, ámbito de concientización mutua y plataforma para intercambio de experiencias.

Concepciones sobre el aula como espacio social

Más allá del experto lingüístico concibe su rol desde una triple dimensión como: facilitador lingüístico, mediador cultural y gestor de dinámicas grupales. Los retos

fundamentales que identifica como principal desafío son los conflictos interpersonales (más que diferencias culturales) y la gestión de variables no pedagógicas: Personalidades, afectos y tensiones sociales

Hallazgos :

- Tensión productiva: entre su formación lingüística tradicional y su enfoque socioafectivo actual.
- Evolución paradigmática: del profesor de lengua al facilitador intercultural.
- Priorización relacional: la efectividad didáctica como derivado de la conexión humana.

Implicaciones pedagógicas

De acuerdo con este análisis, se observó que en primer lugar la enseñanza de lenguas próximas requiere: conciencia metalingüística aguda y sensibilidad a estilos de aprendizaje culturalmente marcados. Y por último, la gestión del aula debe considerar las variables afectivas como factor crítico y la dinámica grupal como elemento configurador del aprendizaje.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENDÍA, L., GONZÁLEZ; GUTIÉRREZ; PEGALAJAR. **Modelos de investigación educativa**. Sevilla: Ediciones Alfar, 1999.

CAMARENA E. **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. Universidad de Barcelona, 2009.

CAMBRA, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Éditions Didier, 2003.

COHEN, L. ; MANION. **Research methods in education**. Kent: Croom Helm, 1985.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Fundación Paideia Galiza y Ediciones Morata, 2004.

GOETZ, J.; LECOMPTE. **Ethnography and qualitative design in educational research**. Orlando: Academic Press Inc. 1988.

LOWIE, R. **Historia de la etnología**. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

PALOU, J., RIERA; CAMBRA; CIVERA. **Els professors de llengua: entre el desig i la realitat.** En Camps, Ríos i Cambra (Coords.) *Recerca i formació en didáctica de la llengua* (pp. 173-182). Barcelona: Graó, 2000.

PALOU, J. **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, 2002.

PÊCHEUX, M. **Hacia el análisis automático del discurso.** Madrid, Editorial Gredos, 1978.

ULICHNY, P. **Performed conversations in an ESL classroom.** *TESOL Quarterly*, 30, 4: 739-763, 1996.

VYGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires, Fausto, 1995.

WOODS, P. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona: Paidós, 1987.