

# Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones

Ma. del Carmen Contijoch Escontria  
Karen Beth Lusnia

Coordinadoras



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



## Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**CompartirIgual** — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:  
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



# Las creencias sobre efectividad de tres profesores de portugués: un estudio etnográfico

Eréndira D. Camarena Ortiz

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

## RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio de caso cualitativo de tres profesores y sus grupos de portugués en la Universidad Nacional Autónoma de México, que fueron observados etnográficamente; sus discursos fueron analizados en relación a sus sistemas de creencias, representaciones y saberes respecto a las maneras más efectivas de enseñanza de una lengua extranjera próxima. Se trata de conocer y comprender una parte de cómo las personas construyen en conjunto el conocimiento poniendo énfasis en el análisis de los procesos de enseñanza y descubriendo como éstos contribuyen para alcanzar el aprendizaje.

**Palabras clave:** enseñanza de lenguas extranjeras, portugués, creencias, etnografía, análisis de discurso

## INTRODUCCIÓN

La aplicación de nuevos enfoques teóricos interesados por el análisis de la enseñanza, por las creencias involucradas y por el análisis de la actividad discursiva en la educación ha estimulado la investigación de enseñanza-aprendizaje de lenguas en las últimas décadas. Se ha dejado sentir un cambio progresivo en la observación de clases; pero, sobre todo, en el papel del profesor y de los alumnos, y se ha dado mayor importancia a la construcción conjunta del conocimiento.

La etnografía con enfoque cualitativo incorpora la idea de representación no como imagen isomórfica del mundo percibido, sino como proceso de interpretación y reconstitución de la experiencia. Es el marco conceptual que empleamos para la observación y el análisis, que dirige y guía nuestra atención, nuestra percepción y lenguaje. La elección de las herramientas de las que disponemos y empleamos son igualmente constitutivas del saber que logremos alcanzar en un momento determinado (Buendía *et al.*, 1999).

Tenemos que conceder que nuestra posibilidad de avanzar en la comprensión de las prácticas educativas, su potencial transformación y mejoramiento desde esta perspectiva, descansa en ciertas ideas claves. Una de ellas es la representación en palabras, es decir, la construcción de situaciones en un texto comunicable. El lenguaje no resulta así el instrumento de comunicación de la experiencia que se indaga; es parte constitutiva de la experiencia.

## OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo general identificar, describir, categorizar e intentar comprender las creencias de los profesores de portugués en lo que se refiere a la mejor manera de desarrollar la enseñanza de una lengua extranjera próxima dentro de un contexto institucional de educación. Para ello respondemos a una pregunta de investigación básica: ¿qué creencias tienen los profesores respecto a las maneras efectivas de enseñanza del portugués como lengua extranjera?

## MARCO TEÓRICO

Esta investigación es parte de una tesis doctoral de la Universidad de Barcelona (Camarena, 2009) realizada como estudio de caso con tres profesos-

res de portugués a través de una metodología etnográfica cualitativa y de análisis de discurso, que tuvo como objetivo descubrir y tratar de entender qué creen los profesores que es más efectivo enseñar para aprender la lengua extranjera y cómo estas creencias influyen en el desarrollo de la clase a través de la observación.

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. (Melvin y Cooney, 2002: 129-131). Existen términos tan variados como actitudes, valores, juicios, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, etc., que se refieren a creencias (Pajares, 1992). 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 imitación. La creencia desde el punto de la enseñanza 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. En enseñanza de lenguas Woods (1996) 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* 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, Cambra y un equipo de investigadores de la Universidad de Barcelona (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 apega al modelo propuesto por este grupo. 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*.

Por otro lado, la etnografía corresponde fundamentalmente 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 los integrantes de una comunidad determinada. Pero la etnografía no es solamente un conjunto de procedimientos de investigación, o de simples técnicas; trata principalmente de comprender al grupo humano. Actualmente, significa adoptar una concepción múltiple y holística de observación de la realidad; es interpretativa, implica la comprensión teórica de hechos locales y singulares, una descripción de casos individuales, o sea, universos concretos, y no abstractos, ni típicos, ni representativos y al mismo tiempo es empírica y naturalista. Para comprender la interacción es necesario comprender el contexto al interior del cual se produce y que produce. La focalización sobre el contexto social es una opción crucial y legítima. El etnógrafo debe aprender a escuchar, ver y hacer buenas preguntas donde y cuando sea necesario (Cambra, 2003: 13-18).

La etnografía, cuando se aplica al estudio de la realidad de la enseñanza, se denomina *etnografía educativa*. Esta se justifica en el interés por los procesos educativos, que son a su vez procesos de transmisión de cultura desde una perspectiva holística. Se entiende como la descripción en detalle de las áreas de vida social de la escuela (Woods, 1987: 27). Su objetivo es aportar datos descriptivos significativos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos para describir las diferentes perspectivas y actividades (Goetz & Le Compte, 1988: 41), con el fin de alcanzar explicaciones y revelar patrones de comportamiento. Los etnógrafos son mediadores culturales, informantes que aprenden cómo se enseña y cómo se aprende.

En lo que se refiere al análisis de discurso, seguimos los criterios del trabajo de Palou (2002: 127-138) y Palau y Bosch (2005: 13-30), que a su vez se basa en Deprez (2000), quien trabaja en el campo de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas y que parte de la idea de que es posible aproximarse de manera cualitativa a la expresión singular de una persona. También se han tomado en cuenta algunos elementos que Dabène *et al.* (1990: 58) sugieren para el análisis del discurso de profesor y entrevistador. Se trata de tomar la palabra como fuente esencial de análisis para llegar al significado, y, por eso, es necesario observar lo que se dice y cómo se dice.

La construcción de la referencia, es decir de la entrevista, donde el profesor observado responde a los temas planteados por la entrevistadora, se lleva cabo a partir de varios ejes. El eje semántico o de configuraciones dadas por el campo del significado trata de 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 y de su posición en el tiempo y en el espacio. Y la valoración de la referencia que se manifiesta a través de los juicios y las opiniones personales del sujeto enunciador.

## METODOLOGÍA

La perspectiva etnográfica consiste en describir y reconstruir analíticamente los escenarios, las personas y sus formas de actuar que protagonizan y participan de las prácticas educativas, poniéndolas en un registro lingüístico que permita a sus lectores representárselos tal como aparecieron ante la mirada del investigador (Cohen & Manion, 1985). Así, intenté acercar elementos de la etnografía educativa y cualitativa al análisis de las prácticas en el aula.

En cuanto a las creencias de los profesores, en este estudio se entiende que éstas influyen de forma decisiva en la planeación, toma de decisiones y prácticas de enseñanza. Todos los docentes procuran realizar bien su trabajo, pero los criterios respecto a lo que deben hacer, las cualidades y competencias necesarias para que la enseñanza sea exitosa y efectiva varían de persona a persona (Pajares, 1992). La enseñanza es una experiencia propia; por lo que analizaremos individualmente las representaciones de sus prácticas didácticas y expondremos su manera de entender la experiencia de la enseñanza de una lengua extranjera.

En primer lugar, se hizo una aproximación al centro y a la descripción del contexto en el año 2004. Al siguiente año se hicieron las primeras observaciones de clase, así como una primera entrevista semiestructurada individual, basada en un guión de preguntas abiertas que nos permitió obtener un primer corpus, a partir del cual se diseñó la siguiente entrevista individual con el profesor. En 2006 se realizó una segunda entrevista semiestructurada y se realizó una primera videograbación de clase; y, finalmente, en 2008 se grabaron en video dos clases más.

El análisis de discurso de las entrevistas y de la observación de clases (bajo seudónimos) se llevó a cabo de acuerdo a las premisas establecidas por el grupo Plural. El modelo de análisis que propone este grupo tiene por objetivo descubrir la lógica subyacente de lo dicho y sus niveles profundos de significado. Para ello, se tomaron en consideración tres dimensiones: *a)* la interlocutiva, que se refiere al marco de participación y a la organización del discurso; *b)* la temática, que se refiere a las cuestiones que se tratan; y *c)* la enunciativa, que representa la manera como los individuos se sitúan en relación a lo que dicen (Cambra, 2003; Palou, 2002; Palou *et al.*, 2000). Para ello, se establecieron también tres fases de trabajo: en la primera se transcribieron los datos y se llevó a cabo un primer análisis de segmentos temáticos; la segunda consistió en la especificación de categorías analíticas a través de una lectura transversal de los datos; en la tercera se llegó a una síntesis con el fin de reconstruir y producir un modelo explicativo y una interpretación global (Ulichny, 1996: 743).

#### PROFESOR ARMANDO, ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

En esta síntesis se muestra una visión global de las entrevistas y de las cuestiones expresadas en ellas. Hemos de destacar en primer lugar la importancia que tiene para Armando la narración de experiencias; sus relatos tienen una función actualizadora para revivir historias que ocurrieron en el pasado y proporcionarles un matiz actual. En sus entrevistas establece su interés por el uso reglamentado del portugués con el fin de conseguir unidad y corrección en la lengua, e intenta modificar la conducta de sus alumnos por medio de la concientización y aplicación de reglas. Habla de las cuatro destrezas, pero pone mayor énfasis en la lectura y en la producción escrita en diarios electrónicos. Emplea el español explotando sus posibilidades referenciales, pero en sus afirmaciones no es concluyente entre si la proximidad entre lenguas ayuda o dificulta el aprendizaje. Toma en cuenta las características de cada situación, por lo cual tampoco es determinante para calificar ciertas disposiciones en el aula.

Hay una abundancia de métodos, procedimientos, intenciones y actitudes en su enseñanza. Es correctivo, pero los deja expresarse en una mezcla armónica. Atiende a sus propios procedimientos y recursos retóricos, donde el metalenguaje se usa de manera muy focalizada. Tiene una concepción dinámica del lenguaje y es muy observador.

Resume la manera efectiva de aprender portugués en la segunda entrevista como motivación y participación. Más adelante agrega también conciencia, hábitos de estudio, estrategias de estudio, experiencia en el estudio de lenguas extranjeras. Opina ante todo que el aprendizaje es una responsabilidad compartida.

PROFESOR ARMANDO, SÍNTESIS DE SESIONES DE CLASE

*Primera sesión.* Es una sesión donde se hace la continuación entre la actividad de días anteriores y nuevas actividades relacionadas con ella. Pero el profesor establece conexiones entre sus partes y la clase se realiza como una construcción congruente y significativa. Se evidencia que en esta articulación se encuentra la noción de función constructiva del conocimiento. El profesor establece la ciudad de San Paulo como objeto de comprensión individual y análisis, subrayando lo que posee de específico a partir de un texto. Mientras que él, por su parte, analiza la producción de los estudiantes. Las observaciones sobre el lenguaje en esta sesión son casi siempre individuales, salvo en la primera parte, la revisión de la tarea, donde las aportaciones son generales y válidas para todos los participantes y donde la corrección y la sujeción a la norma es el hilo conductor.

*Segunda sesión.* La narración es el tema de esta clase: primero con la intención de contar un suceso y segundo con el propósito de hacer secuencias sintácticamente correctas. Intenta que los estudiantes aprendan a reflejar en palabras aquello que cuentan unas imágenes. No es solamente el recuento de una fiesta o de un episodio de sonambulismo con sus partes trágicas y cómicas. La sesión de narraciones exige una relectura, pues dentro de la sencillez de la historia se encuentra concebir, hilar y construir con los elementos lingüísticos necesarios para toda narración. Pretende que se haga una memorización sistemática donde intenta que las historias se presenten como un ciclo recordativo, nivelando las etapas trágicas con el contra elemento de situaciones cómicas. Pone de relieve los mecanismos del tiempo y de cómo se debe describir bajo la influencia de la experiencia personal haciendo efecto de realidad, pero a la vez ficticia. Finalmente, aborda temas psicológicos y tramas sentimentales de manera divertida.

*Tercera sesión.* En esta clase el objetivo es el aprendizaje de léxico; el profesor fija su atención, en primer lugar, en la corrección de las palabras, y, en segundo, en la pronunciación. Armando mayormente facilita la

claridad, el orden y la precisión. Otro de sus recursos en esta sesión son las imágenes que favorecen la interpretación y mejoran la asociación de palabras con sus posibles significados. También emplea la repetición con la intención de consolidar el conocimiento. Ante todo es una cuestión de técnicas de memorización más que de reflexión, pero también proporciona claves a los estudiantes para que puedan construir autónomamente el conocimiento. Todo esto lo realiza escrupulosamente, bajo influencia de su amplia experiencia con lenguas extranjeras, tanto como alumno y como profesor. Armando está consciente de que se encuentra ante una multitud de influencias de la educación tradicional y de las modernas tecnologías de comunicación; en todo caso se siente y se comporta como un profesor multicultural, cuyos estudios y experiencias le brindan la apertura y el apoyo necesario para utilizar una y otra proyección por igual, coherentemente y sin llegar a ser contradictorio.

#### **PROFESOR LUIS, ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS**

Los relatos de Luis con la entrevistadora tienen una función informadora, con pocas experiencias personales, pero con una riqueza en sus argumentos que apoyan sus afirmaciones. En ellos establece su interés por el uso adecuado del lenguaje, tanto en español como en portugués, tema en el cual es muy observador y muy crítico. Destaca también su interés por la cultura y los contextos de los países donde se habla portugués y por la situación de América Latina, en particular. Los temas tratados son un reflejo de una realidad, de unas culturas que se desarrollan lejos, pero al alcance de la mano del estudiante a través de él, por lo que la información y la calidad de la información son esenciales. Habla de las cuatro habilidades, pero pone mayor énfasis en la lectura y en la producción oral. A fin de obtener fluidez y vocabulario, trata los temas polémicos como objetos de discusión, a condición de que sean coherentes. Aunque enseña gramática para obtener corrección, su clase va más allá de la mera enseñanza de modelos gramaticales. Le interesan las experiencias que puedan proporcionar los alumnos. Mira la lengua meta como una conexión para acceder a otro entorno y un medio para alcanzar trabajos y becas. Emplea el español explotando sus posibilidades referenciales y como elemento de reflexión. También valora la planeación y las actividades equilibradas en la clase. La idea de la transparencia en la lengua la ve como un punto problemático que puede afectar el aprendizaje.

## PROFESOR LUIS, SÍNTESIS DE SESIONES DE CLASES

*Primera sesión.* La narración es el tema de esta clase. Se propone relatar experiencias, reforzando el vínculo de la lengua meta con la vida real. El profesor ve la lengua como un objeto cultural que permite aproximaciones muy diversas como son la literatura, la música y la experiencia, además de la gramática y sus reglas. Intenta acercar a los estudiantes no sólo a un sistema lingüístico diferente, sino a un concepto más amplio de lo que significa la lengua, enfrentando así al individuo con la sociedad. La riqueza de la narración, del drama, es una convocatoria abierta al discurso y a la discusión. Explota la capacidad que tienen los estudiantes con la ayuda de una variedad de contextos diversos, pero relacionados entre sí. El profesor cree en la variedad de actividades como un elemento efectivo para el aprendizaje de la lengua y crea situaciones de uso de la lengua que integran las diferentes habilidades lingüísticas como escuchar, hablar, leer y escribir.

*Segunda sesión.* En esta ocasión, Luis hace una clase reflexiva donde claramente el protagonista es el tema de la sexualidad. En este contexto, busca la adquisición de la lengua, pero también pretende un enriquecimiento social, pues se expresan libremente ideas y opiniones de diversa índole, lo que enfrenta a los alumnos a una mayor complejidad verbal. Reconoce los hechos concretos como más comprensibles que las formulaciones abstractas; así, se interesa más en las cosas delimitadas, observables y perceptibles que en las reflexiones vagas. Es una clase en que la participación es libre, donde los alumnos que hablan pueden expresar juicios o hablar de las experiencias personales, abriendo así un camino intensamente productivo. El tono personal le interesa más que el neutro, por lo que emplea el relato de experiencias como referencia y fuente de información. Esta modalidad personalizada que es referencial y objetiva hace la información más asequible y también parece sensibilizar a los estudiantes en otros temas, como el respeto, la importancia de la información, etc. Hay un aspecto que no podemos pasar por alto, se refiere al carácter de esta sesión, que es de observación de la cultura propia y de la cultura de la lengua meta.

*Tercera sesión.* Luis es un profesor muy dinámico, que emplea esta energía para interesar e involucrar a los estudiantes en las actividades de la clase y así hacer el aprendizaje más efectivo. En este caso se trata de una interpretación musical y una poesía. Su manera de involucrarlos son las

preguntas, la descripción y la narración. Respecto a esta última, con sus observaciones del comportamiento humano pretende hacer un nexo de unión que haga una relación significativa entre presente y pasado. El conocimiento de su entorno en sus relatos es profundamente descriptivo; quiere llamar la atención sobre el suceso y sobre el hecho de que no es algo aislado, sino que hay un contexto históricamente dado. Trabaja siguiendo la mecánica de pregunta y respuesta, que es un modelo que aplica de un modo amplio, ya que la emplea no sólo en los textos, sino en las propias vivencias de los estudiantes. El hilo conductor que confiere unidad a la clase es precisamente el diálogo que continuamente va estableciendo nexos y contextos. Finalmente, lo más importante para Luis es la interacción.

#### **PROFESOR MAURICIO, ANÁLISIS DE ENTREVISTAS**

Los relatos de Mauricio tienen una función informadora, pero también argumentativa, con una serie de experiencias personales que apoyan sus narraciones. Expresa su preocupación por la falta de materiales didácticos adecuados para la población universitaria y por la ausencia de objetivos. Se advierte su gusto por la enseñanza de portugués europeo y destaca su orgullo por haber logrado que se instituyera en la universidad. Lo que le parece fundamental es la gramática, un elemento del cual parte su enseñanza y sin el cual, dice, no podría explicar nada. Es exigente, pero por otro lado, es flexible, pues somete todo a un meticuloso ejercicio de negociación, donde los tiempos, movimientos y contenidos son susceptibles de cambio. Habla de la efectividad de practicar las cuatro habilidades aunadas y le interesa mucho la corrección. Mira la profundización en los mecanismos gramaticales como vital. El contraste entre portugués y español es sobresaliente en sus clases, así como la traducción como una forma de confirmación de lo que se ha comprendido. Pero lo más importante para él es que los estudiantes sigan una disciplina en el estudio. Por parte de la institución demanda programas y objetivos; y, por su parte, ofrece rigor en los estudios y, ante todo, previsión y planificación. Está muy consciente del entorno donde enseña y requiere que la enseñanza sea acorde al contexto.

PROFESOR MAURICIO, SÍNTESIS DE SESIONES DE CLASES

*Primera sesión.* En esta clase el profesor Mauricio plantea varias alternativas de lectura, escritura y discusión para alcanzar efectividad en el aprendizaje. En la primera parte está en un plano de ficción y en la segunda enfrenta a los alumnos a la alteridad, a la visión del otro. Pero lo más interesante es, sin duda, la reacción del grupo ante esta posición, que el profesor aprovecha para plantear preguntas de opinión y activar el diálogo. Sin embargo, ninguno de estos componentes altera el objetivo principal, que es aprender a usar los elementos lingüísticos de la discusión. El estereotipo es el tema de esta sesión y sin duda lo será en la clase siguiente. Evidentemente logran discutir con eficacia, adquiriendo incluso un tono de crítica, mientras que en la primera actividad, que es una la carta, involuntariamente lo logran en un tono lúdico. Tanto la ideología como la sorpresa juegan papeles importantes en esta sesión, en una combinación novedosa y divertida. El profesor establece una relación entre dos actividades aparentemente disímiles, pero al fin alcanza con efectividad su objetivo, que es aprender a opinar en la lengua meta.

*Segunda sesión.* En esta clase el profesor propugna, por una parte, por un modelo tradicional y, por otra, por un modelo más comunicativo, a menudo interpolables, favoreciendo así el desarrollo, tanto de la corrección, como de la comunicación. Sus actividades están articuladas alrededor del eje central, que es la narración y los elementos verbales necesarios para ella. En la primera parte procede de manera ordenada, intentando sistematizar las formas verbales; la segunda parte es una forma de ponerlas en acción con naturalidad, en un contexto real, que es el campo de las propias experiencias. Predominan tres elementos que exponen la práctica del profesor: la gramática, el vocabulario y el uso correcto de la lengua. Pero aparecen también otros elementos de interés, como el influjo que el profesor ejerce sobre los estudiantes en cuanto a la visión de la lengua, la cual miran con detalle, como un sistema de reglas susceptibles de confrontar y como un juego de piezas movibles donde sólo ciertas piezas caben en determinadas situaciones. Podría decirse que esta sesión constituye una conjunción de recursos verbales variada que va desde el trabajo individual al de parejas y al de grupo de manera natural, con más intención de razonar que de sistematizar.

*Tercera sesión.* El principal rasgo de esta sesión es el contraste de actividades, que, sin embargo, se articulan para conseguir el objetivo, que es el aprendizaje de la argumentación a favor o en contra de una posición. La gramática queda relegada a un lugar suplementario, pero muy eficaz para dar paso a los elementos del argumento en dos ejercicios diferentes, con una unidad de concepto. Observa los principios de viabilidad y adecuación, hace correspondencia entre la lengua meta, la actividad y las estrategias que emplea. Tiene un criterio de calidad como corrección, en cuanto a la producción de sus estudiantes y apela al dominio de ciertos instrumentos estructurales para hacer su enseñanza más efectiva. Los alumnos conocen la dinámica de sus clases y esperan ser corregidos durante el procedimiento a través de planteamientos lingüísticos. El profesor espera hacerlos competentes en la lengua meta a través del conocimiento de la norma, pero también mediante la reflexión. Demanda sobre todo atención a lo que se está expresando, aumentando la conciencia sobre las características únicas del portugués.

## CONSIDERACIONES FINALES

En esta investigación se pudo observar la enseñanza como una composición de prácticas integradas por conocimientos, creencias, representaciones, habilidades y deseos, además del contexto (Hayes, 2006: 49). Los conocimientos de la lengua y de didáctica se conforman como el qué hacer; las creencias, en el por qué hacer; las habilidades, en cómo hacer; y los deseos, en el querer hacer. Además del componente de innovación constante que se observa en cada uno de los profesores, la libertad o poder interno para ejercer diferentes opciones a la hora de decidir proviene de sus conocimientos, de la experiencia y vivencias como profesor, de su imaginación o habilidad de crear en la mente, de su motivación o impulso, de su responsabilidad o compromiso con la enseñanza, de sus conocimientos y juicios, de su conciencia o principios que gobiernan su comportamiento y, sin duda, de una buena dosis de creatividad e inspiración.

## REFERENCIAS

- Buendía L., González D., Gutiérrez J., & Pegalajar M. (1999). *Modelos de investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- 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 de doctorado en enseñanza. Universidad de Barcelona, España.
- Cambra, M., Ballesteros C., Palou J., Civera I., Riera M., Perera M., & Llobera M. (2000). *Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral*. *Cultura y Educación*, 17(18), 25-40.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- Cohen, L., & Manion, L. (1985). *Research methods in education*. Kent: Croom Helm.
- Dabène L., Cicurel F., Lauga-Hamid M. C., & Foerster C. (1990). Pour une didactique de la variation. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- Deprez, C. (2000). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de Sociolingüística* 1(1), 59-74.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Fundación Paideia Galiza y Ediciones Morata.
- Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1988). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press Inc.
- Hayes, D. (2006). Effective teaching: an elusive concept. *Teacher Development*, 10(1), 43-54.
- Melvin, W. y T. Cooney. (2002) Mathematics teacher change and development, the role of belief. En G. Leader, Pehleonen y Torner (eds.) *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Cambridge: Kluwer Academic.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palou, J. Riera M., Cambra M., & Civera I. (2000). Els professors de llengua: entre el desig i la realitat. En A. Camps, I. Ríos, & M. Cambra, (Coords.), *Recerca i Formació en Didàctica de la llengua* (pp. 173-182). Barcelona: Graó.
- 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, Universitat de Barcelona, España.
- Ulichny, P. (1996). Performed conversations in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 30 (4), 739-763.

- Van Dijk, T. (ed). (1996). *Handbook of discpuse analysis*. London: Academic Press.
- Woods, D. (1996). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.