

Para bailar La Bamba y *cair no samba*: las florestas de cultura en las clases de formación de profesores

Talita de Assis Barreto¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

“O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.” (PCN-EF, 1998:54)²

0. Introducción

En este texto presentamos, en primer lugar, consideraciones sobre la importancia de una reflexión por parte del docente de E/LE en lo que concierne a los aspectos culturales y su enseñanza en clase. Discutimos brevemente cuestiones relacionadas con la formación de profesores de español en Brasil y destacamos las orientaciones de los documentos que ofrecen las bases de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país y de nuestra práctica docente como formadora de profesores.

Es nuestro intuito hacer un recorte del tema y señalar la directriz teórica en la que se fundamenta nuestra concepción de trabajo, sobre todo, del trabajo del profesor de E/LE. Comentaremos también la necesidad de una concienciación de la importancia de la investigación a lo largo de su formación académica y, por fin, trataremos de presentar de qué manera los documentos brasileños orientadores del trabajo del profesor influyen en lo que se hace en la clase de E/LE.

1. Los aspectos interculturales en la enseñanza del E/LE

Nuestras reflexiones acerca de la articulación entre los aspectos interculturales y la enseñanza de español lengua extranjera (E/LE) se basan en una concepción dialógica del lenguaje (Bajtín, 1982) puesto que entendemos que la cultura se construye por la interacción que hay entre los seres humanos. Según Aguilera Reija

¹ **Nota de la autora:** Talita de Assis Barreto es profesora de español lengua extranjera y de lingüística en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Cursa el doctorado en Lengua Española por la Universidade Federal do Rio de Janeiro y es la actual presidenta de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (APEERJ). talitaabarreto@gmail.com

² Traducción nuestra: La enseñanza de una lengua extranjera en la escuela tiene un papel importante porque permite que los estudiantes tengan contacto con otras culturas, con modos distintos de ver e interpretar la realidad.

et alii (1996), la Antropología defiende la igualdad entre los grupos humanos, respetando sus diferencias culturales. Postulamos, de esta forma, la perspectiva intercultural como un elemento esencial en las clases de E/LE, bajo un enfoque de volver la mirada hacia una lengua utilizada por hablantes de distintas culturas.

Desde hace algunos años, el énfasis en los aspectos culturales es una constante en las discusiones entre los profesores de LE. En Brasil, muchos son los autores, como Moita Lopes (1996), que tratan la cuestión de la identidad cultural y la necesidad de que el profesor reflexione en su práctica sobre este elemento. Sin embargo, hace falta que se establezca cuál es el papel de la enseñanza de la cultura en el aula y cuál es la postura que tiene el docente sobre el tema.

En *Oficina de Lingüística Aplicada*, Moita Lopes (1996) afirma que muchos profesores suelen adorar lo ajeno como algo superior a la cultura propia del alumno: “Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o ‘outro’, com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural” (Moita Lopes 1996:43)³.

Moita Lopes subraya que hay situaciones específicas en las que no hace falta que se discutan cuestiones culturales como es el caso de determinadas clases dirigidas a la comprensión lectora. Según el autor, hay alumnos que, de acuerdo con sus objetivos con el aprendizaje de la LE, no necesitan informaciones culturales para la comprensión del texto, caso en el que se inscriben los profesionales que tienen que leer textos científicos o técnicos, entre otros: “descarta-se assim o componente cultural como condição essencial para a aprendizagem da LE” (Moita Lopes 1996:42)⁴. El autor añade, sin embargo, que “não se quer negar deste modo o papel do ensino da cultura da lingua-meta no fortalecimento da educação geral do aluno (...)”⁵ ya que todo va a depender del objetivo que se tiene con el estudio de la LE.

Si por un lado nos parece coherente el argumento utilizado por el autor, por otro creemos que éstos son casos muy específicos y, a nuestra manera de ver, en general sí es necesario que se pongan de relieve las cuestiones culturales en la clase de LE.

³ Traducción nuestra: Tal actitud de imitación exacta es el primer síntoma de alienación que se debe detectar, una vez que se trata de una identificación total con el ‘otro’, con el consecuente abandono de su propia identidad cultural.

⁴ Traducción nuestra: No se entiende el componente cultural como condición esencial para el aprendizaje de una LE.

⁵ Traducción nuestra: No se quiere negar de este modo el papel de la enseñanza de la cultura de la lengua-meta en el fortalecimiento de la educación general del alumno.

Este posicionamiento exige algunas consideraciones sobre la perspectiva intercultural. Sant'Anna y Daher (2002) afirman que "presentar la noción de cultura como proceso de aprendizaje y socialización requiere identificar actitudes prototípicas en relación a diferentes formas de interacción entre las culturas". Desde este prisma, suelen ser tres las actitudes mencionadas en general: el etnocentrismo, el relativismo cultural y el interculturalismo.

El etnocentrismo comprende la visión de que nuestra cultura es la referencia para evaluar las demás, considerando la nuestra como el modelo ideal. Ello indica, por lo tanto, una "falta de comprensión cultural" (Aguilera Reija *et alii* 1996:135), una tendencia a aplicar los propios valores culturales para juzgar el comportamiento y las creencias de personas criadas en otras culturas.

Es Franz Boas (1990) quien percibe el carácter etnocéntrico de todas las culturas y que deduce la exigencia de neutralizarlo científicamente, derivando, de esta forma, en la posición del relativismo cultural. Por su parte, el relativismo cultural indica que uno tiene una actitud abierta hacia las demás culturas, sin prejuicios, pero teniendo la propia como punto de partida para esa observación, lo que indica que sigue una separación entre los distintos grupos humanos.

Finalmente, el interculturalismo supone una actitud de respeto entre las diferentes culturas e intenta analizar las demás desde sus propios patrones culturales (Aguilera Reija *et alii* 1996). Los autores admiten lo complicado que es poner en práctica esta actitud, puesto que uno siempre reflexiona a partir de lo que le es común.

En este texto, por las limitaciones que se nos imponen, no pretendemos profundizar en las características de tales actitudes, sino hacer un breve panorama para dar énfasis a la necesidad de que el profesor reflexione sobre su postura desde su formación en la universidad. Al reconocer la necesidad de la movilización de diversas competencias para la comunicación humana (Maingueneau, 2002), vemos que el conocimiento de la cultura del otro es fundamental si uno quiere conseguir moverse en determinados "mundos", sea por la lectura o por cualquier otra forma de interacción.

A lo largo de la existencia humana, muchos fueron los estudios antropológicos desarrollados sobre los distintos puntos de vista acerca de la cultura: "a cultura é como uma lente a través da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das

coisas.”⁶ (Laraia 1986:69). No se puede negar que una parte de su cultura para ver la ajena, sin embargo esta mirada tiene que estar vuelta hacia la comprensión del otro sin prejuicios etnocéntricos, sin querer determinar que una es mejor que otra, haciendo el esfuerzo de partir desde la cultura de otros. Aunque parezca un poco contradictoria tal afirmación, se cree imposible no pensar en su propia cultura cuando se acerca a otra. El trabajo a desarrollarse en la clase, por lo tanto, está dirigido en contra a la formación de estereotipos y de prejuicios sobre la cultura del otro.

El aprendizaje de una LE ayuda al alumno a comprender su propia cultura, pues pasa a observar, muchas veces, determinados aspectos en los que antes no se había fijado (Moita Lopes, 1996; Byram y Fleming, 2001; Giménez Romero, 2003; Oliveras Vilaseca, 2000). Al enfrentarse a otras culturas, se hace posible que uno construya sentidos posibles a partir de su competencia enciclopédica.

A título de ilustración, en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro nos valem de una samba que ganó el Carnaval en Rio en 2006 para que los estudiantes lanzaran una mirada en sus propias referencias culturales y buscaran en esas el sentido de latinidad que comparten con nuestros vecinos.

“Soy Loco Por Tí, América: A Vila Canta a Latinidade”⁷

"Sangue caliente" corre na veia
É noite no Império do Sol
A Vila Isabel semeia
Sua poesia em "portunhol"
E vai... buscar num vôo à imensidão
"Dourados" frutos da ambição
Tropical por natureza
Fez brotar a miscigenação

"Soy loco por tí, América"
Louco por teus sabores

⁶ Traducción nuestra: La cultura es como un lente por el que el hombre ve el mundo. Hombres de culturas distintas usan lentes distintos y, por lo tanto, tienen visiones diferentes de las cosas.

⁷ Samba escrita por André Diniz, Serginho 20, Carlinhos do Peixe e Carlinhos Petisco.

Fartura que impera, mestiça mãe terra

Da integração das cores

Nas densas "Florestas de cultura"
Do sombrero ao chimarrão
Sendo firme, "sin perder la ternura"
E o amor por este chão
Em límpidas águas, a clareza
Liberdade a construir
Apagando fronteiras, desenhando
Igualdade por aqui
Arriba, Vila !!!
Forte e unida
Feito o sonho do libertador
A essência latina é a luz de Bolívar
Que brilha num mosaico multicolor

Para bailar "La Bamba", cair no samba

Latino-americano som

No compasso da Felicidade

"Irá pulsar mí corazón"

La canción intenta presentar algunas especificidades del sentido de latinidad y los aspectos en común que tiene Brasil con los países vecinos, tales como las bellezas naturales, la heterogeneidad racial, la música, el histórico de colonización, la búsqueda por libertad y las semejanzas lingüísticas que los acercan.

Para la realización del trabajo, solicitamos a los estudiantes que analizaran la canción y buscaran imágenes que representaran qué significa ser latinoamericano. Concluída la primera parte, hicimos consideraciones sobre el asunto y les presentamos un concepto más amplio de cultura y de cómo llevarla a la clase.

Hicimos hincapié en el hecho de que no sólo cuestiones de la cultura legitimada de la lengua extranjera deben formar parte de las clases, podemos referirnos a nuestras propias referencias culturales con el fin de comprenderlas mejor. También es necesario entender que las tomadas de turno, actitudes hacia el otro y el espacio de físico de habla, por ejemplo, son importantes fundamentos para

el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Estas peculiaridades culturales están necesariamente involucradas en la formación de agentes discursivos.

En el razonamiento de Iglesias Casal (2003), a partir de los patrones culturales contrastados podemos “entrar” en la cultura meta. Una vez dentro, se animará al estudiante a que descubra que ese comportamiento aparentemente exótico tiene perfecto sentido si se ve dentro del contexto del resto de la cultura. Un aprendizaje intercultural, por lo tanto, exige que se trabaje actitudes positivas ante la diversidad cultural, sin que se valore más o menos una determinada cultura. La comunicación intercultural no sólo supone comunicarse con otras culturas sino también hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura.

2. La formación del profesor de E/LE

La formación del profesor de español como lengua extranjera (E/LE) es, desde hace mucho, motivo de discusiones y planteamientos en las escuelas y en las universidades por ser de extremada relevancia para los que trabajamos con la enseñanza de E/LE. Muchas veces el debate gira alrededor de cuestiones tales como el papel de la investigación en la formación docente; las metodologías adecuadas a la enseñanza de una lengua extranjera; condiciones de trabajo que tienen los profesores, el conocimiento que necesitan tener sobre la lengua; la concepción que el docente tiene de su trabajo entre otros temas.

Para mejor comprenderlas, nos basamos en la concepción ergológica de trabajo que presupone la existencia de mundos de trabajo que abarcan a los profesores dentro y fuera del aula (Amigues, 2004; Schwartz, 2002). Tal concepción presupone también la formación para la enseñanza fundamentada en determinadas competencias como veremos a continuación (Schwartz, 1998), que permiten la puesta en práctica de la actividad docente. Amigues (2004) señala que se considera el trabajo de la enseñanza, muchas veces, como algo natural y que todo profesor estaría en condiciones de realizarlo, sin la necesidad de una habilidad específica.

Creemos que enseñar exige la movilización de saberes anteriores al acto mismo de la enseñanza. Esos saberes corresponden a todo lo que se adquiere a lo largo de la formación del profesor, lo que Schwartz denomina normas antecedentes. A partir de su experiencia cotidiana, el profesor constantemente “renormaliza” ese

conjunto de saberes y normas antecedentes debido a las contradicciones que vive en su trabajo con los alumnos.

De acuerdo con ese aporte teórico, en su trabajo, el profesor que actúa en la enseñanza básica⁸, al llegar al instituto, sigue determinada rutina con el objetivo de cumplir los prescritos de la escuela. Sin embargo, en su práctica docente, lo prescrito no se confirma de manera completa como había sido pensado, puesto que el profesor singulariza su actividad, realizando las adaptaciones necesarias para su concretización. Se concibe al profesor, así, como sujeto de su propio trabajo. Ello significa que le cabe a él la toma de decisiones según las experiencias que tiene (Amigues 2004). Objetivamos, por lo tanto, poner en relieve la complejidad y el aspecto colectivo que envuelve el trabajo del profesor.

Amigues destaca que el profesor debe estar en un proceso de constante reelaboración de su actividad. Se hace necesario, por consiguiente, una formación continuada por parte del profesor. Pero, ¿de qué manera tales conceptos se relacionan con la formación de profesores? ¿Cómo se combinan las propuestas de los documentos a la realidad del trabajo docente? Preguntas que exigen mucha reflexión...

Es relevante, primeramente, repensar el trabajo que se desarrolla en las universidades brasileñas en lo que se refiere a la formación del profesor. Desgraciadamente, se nota que muchos futuros docentes no tienen una concienciación de la necesidad de ser un profesor que reflexione sobre su trabajo. Muchos esperan que la universidad les enseñe la "receta" de cómo actuar en clase, sin que se propongan ya desde su formación a buscar formas de discutir los temas relacionados con la práctica docente, que incluyen muchos otros factores y no sólo la práctica dentro del aula.

Si nos basamos en los estudios desarrollados (Moita Lopes 1996; Celani 2002; Rojo 2000; Junger 2002; Daher y Sant'Anna 2006a; Zeichner 2003), mucho nos queda en el trabajo de formación de profesores. Como se presentó al inicio, uno de los temas relevantes es el papel de la investigación para el docente. Aunque ya se pueden encontrar diversos trabajos sobre el tema, hace falta que los profesores sigan buscando las discusiones en el ámbito de los estudios del lenguaje por medio de las ciencias que se preocupan por las cuestiones relacionadas con el lenguaje en

⁸ Término que usamos en Brasil para referirnos a las enseñanzas primaria y secundaria.

general y con el desarrollo de competencias en la enseñanza de lenguas, como la cultural por ejemplo.

Hace falta un constante perfeccionamiento por parte de los docentes que actúan en las universidades y en las escuelas. Cabe a la universidad, sin duda, como responsable de ofrecer la formación al profesor, introducir al alumno en el universo de la investigación como forma de desarrollar en él una postura reflexiva.

La experiencia con la investigación aún en la universidad contribuye al avance de la formación del profesor en vista de que es una oportunidad a que tenga más práctica académica y tenga más intimidad con la reflexión sobre el lenguaje. El profesor debe ser el responsable de su propio proceso de formación desde la universidad, es decir, no se puede esperar que los formadores sean los únicos que determinan ese proceso.

Barreto y Quitete (2000), en una investigación desarrollada con profesores de escuelas públicas de Río de Janeiro, constataron que muchos profesores no habían leído los *Parámetros Curriculares Nacionais* (PCN)⁹ y mucho menos utilizaban su propuesta en sus clases. Se verificó, además, que no había discusiones entre los profesores sobre lo que se planteaba en los PCN. Barreto (2005) realiza otra investigación relacionada con la enseñanza secundaria y, de la misma manera, observa que muchos docentes siguen sin este espacio de diálogo en sus escuelas.

Tal constatación indica un descompás entre el discurso presentado por la legislación y por los cursos de formación y lo que ocurre de hecho en la concretización de la tarea del profesor. Se nota, por lo tanto, que no siempre se consideran los PCN en la enseñanza básica. Pero, ¿qué presentan los parámetros sobre la enseñanza de lenguas extranjeras?

Respecto a los objetivos de la enseñanza de LE, se hace necesario que el alumno se dé cuenta de lo importante que es una lengua extranjera para que se pueda mover en el mundo (PCN 1997). Hay la necesidad, por lo tanto, de que el alumno consiga comprender la naturaleza interactiva del lenguaje al percibir la actuación de las personas en la construcción del significado.

Ésta es la prioridad en el aprendizaje y buen uso de una LE. Para ello, el alumno necesita sensibilizarse con respecto a un mundo que presenta varios

⁹ Documento que orienta el trabajo de los profesores de Enseñanza Básica.

idiomas y una pluralidad de cultura, la comprensión integral (escrita y oral) y el compromiso con la negociación del significado y no tanto con la corrección.

A continuación exponemos algunos de los demás objetivos de los PCNs: concienciarse de que ya posee algún conocimiento internalizado de LEs debido al contexto en que vive y que la LE que estudia es una entre las muchas que puede aprender; identificar cuáles son los países en que se habla la LE estudiada como LM y dónde se ubican geográficamente; percibir el momento histórico de la LE que se está aprendiendo en cuanto a aspectos culturales, educativos y laborales en relación al sitio donde vive el alumno; darse cuenta de las distintas visiones culturales del mundo (en concreto de las que aluden a los temas transversales) que el aprendizaje de un idioma posibilita, sin adscribir juicio de valor, propiciando su comprensión de la multiplicidad del mundo y de su actuación como ciudadano de su país y del mundo; construir conocimiento sistémico y acerca de tipos textuales que le favorezcan una comprensión general tanto de textos escritos como orales; acercarse al conocimiento sistémico y a la estructuración textual de la LE para que así construya pequeños textos orales y escritos; formar una concienciación lingüística y crítica de los empleos que se hacen de la LE que está aprendiendo; aprender los distintos usos en clase de la LE (saludos formales e informales etc.).

Percibimos, de este modo, la importancia de una LE para el desarrollo crítico del alumno como ciudadano y ser humano participante. Comprobamos entonces que la lectura es puesta de relieve en los PCN, los cuales afirman que se debe garantizar al alumno la construcción de significado por medio del dominio de la capacidad que posibilita la comunicación entre las personas sea por un texto escrito u oral. Los PCN resaltan que, en Brasil, solamente una pequeña parte de la gente tiene la oportunidad de usar LEs como instrumento de comunicación oral.

Ese documento presenta, también, las dificultades encontradas en las escuelas brasileñas que imposibilitan la enseñanza de las cuatro destrezas: el poco tiempo destinado a las clases, grupos muy grandes, material didáctico que se resume a la pizarra y a la tiza. De esta manera, enseñar lectura también se justifica por la falta de condiciones de trabajo en clase para el desarrollo de las otras destrezas, además de la función social de las LEs en Brasil como ya se mencionó. Sin embargo, ello no significa que no se puede incluir el trabajo con las demás destrezas, si hay medios para eso.

Los PCN admiten la enseñanza de otras destrezas lingüísticas cuando el profesor tiene condiciones para eso. Además, sugiere que, aunque es difícil para el profesor trabajar con lo oral, debe aprovechar todas las oportunidades que surjan para ello.

Moita Lopes y Roxane Rojo (2004) afirman que, en una investigación desarrollada hace pocos años, entre alumnos de 15 años de 32 países, desgraciadamente los brasileños obtuvieron los peores resultados en relación con la capacidad lectora. Se lamenta la falta de importancia que, muchas veces, se le concede a la enseñanza de LE. Si se piensa en la legislación, la formación docente y la práctica, es válido resaltar que no basta que se propongan directrices y parámetros en documentos, es necesario sobre todo que se les den a los profesores condiciones para que desarrollen un trabajo coherente con lo deseado. Toda y cualquier discusión sobre el tema visa a contribuir a una reflexión adecuada sobre la relevancia de la enseñanza de LE y de la formación del docente.

Discutir la visión de enseñanza/aprendizaje, lenguaje, lengua y discurso y presentarla en un documento prescriptivo no significa hacer que los demás docentes compartan la misma opinión. Es enriquecedor en el sentido de proporcionar elementos para debate en las escuelas e instaurar posibilidades de construcción de sentidos por parte del profesor que de hecho realiza el trabajo en clase (Daher y Sant'Anna, 2006b; Barreto, 2006).

La enseñanza de LE en la Enseñanza Básica no se vincula al trabajo individual de cada profesor, sino al esfuerzo conjunto de un colectivo de trabajo que buscará, por medio del diálogo entre los docentes y sus superiores en la jerarquía institucional, una práctica docente dirigida a las necesidades reales del individuo en formación.

3. Consideraciones finales

Creemos, por lo tanto, que la concepción que tenga el profesor sobre cultura y su actitud ante las diferencias culturales determinan su postura en la clase. Esa aceptación de la pluralidad cultural es importante para que se desmitifique determinadas visiones homogeneizadoras de culturas específicas (PCN 1998). La comprensión de que hay culturas distintas que pueden respetarse permite la aceptación de otras maneras de comportarse frente a las situaciones de la vida. En

el caso específico de la enseñanza del español en Brasil, vale resaltar la necesidad de una percepción intercultural de América Latina, por ejemplo.

Se pone de relieve la importancia de un espacio para que el profesor pueda colocar su voz puesto que se reconoce que el sentido es algo que se construye en conjunto, pues es por medio del diálogo que se puede viabilizar discusiones y avances en lo que se refiere a la enseñanza de ELE.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Reija, Beatriz et al. (1996): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Bajtín, Mikhail. (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barreto, Talita. (2005): *Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor do ensino básico?* Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Barreto, Talita; Coelho, Nídia. “Língua Espanhola na educação de jovens e adultos”. En: *Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio. Reorientação curricular para a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro*. Programa Sucesso Escolar. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação: Segunda versão Livro VI, pp. 50-68.
- Brasil/SEF. (1998): *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Byram, M.; Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge.
- Boas, Franz. (1990) (orig 1911): *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Madrid: Círculo de lectores.
- Daher, Maria del Carmen F. González & Sant'Anna, Vera Lucia de Albuquerque. (2006^a): *Reflexiones Acerca De La Noción De Competencia Lectora: Aportes Enunciativos E Interculturales*. In: *Hispanista*, n.11. [Internet]<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>.
- _____. (2006^b): *A formação do professor de E/LE: a construção de um coletivo profissional*. Mimeo.
- Giménez Romero, C. (2003): “Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos”. En: *Educación y Futuro*, Madrid, 8 [Nº], pp.24-28.
- Iglesias Casal, Isabel. (2003): “Constituyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”. En: *Carabela*, Madrid, 54 [vol.], pp. 5-28.
- Junger, Cristina. (2002): *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Laraia, R.B. (1989): *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Maingueneau, Dominique. (2001): *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da. (1996): *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.

Oliveras Vilaseca, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen/UB.

Zeichner, Karl. (2003): "Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições". En: Barbosa, R. L. L. (org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP.