

## EL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS COMO FACILITADOR DE APRENDIZAJE <sup>1</sup>

ANA BOCANEGRA VALLE  
Universidad de Cadiz

We, too, will have to change our representations of what teaching and being a teacher means. But can we afford to go on forgetting that better learning requires better learners? (HOLEC, 1987: 155)

### RESUMEN

Este artículo estudia los diferentes papeles que pueden y deben desempeñar los profesores de lenguas extranjeras tanto dentro como fuera del aula para llegar a la conclusión de que éstos últimos no se deben limitar a transmitir conocimientos sino, ante todo, a facilitar el desarrollo de la nueva lengua. Esto se puede conseguir mediante la instrucción en el aprendizaje experimental, la creación de un clima y un espacio de aprendizaje adecuado, la organización del aprendizaje propiamente dicho y la provisión de aducto lingüístico útil. Junto a estas cuatro tareas princi-

---

<sup>1</sup> El calificativo *Facilitator for Learning* se lo debemos a VYGOTSKY (1978) quien lo utilizó por primera vez para definir al profesor que se dedica a facilitar el aprendizaje y no a enseñar la lengua en el sentido estricto del verbo inglés *to teach*.

pales, los profesores de lenguas extranjeras deben gozar de una serie de características personales que contribuyan a mantener aquellas condiciones que optimicen el desarrollo de la lengua meta.

## I. INTRODUCCIÓN

Entendiendo que «teachers can teach as much as they like but only learners learn» (PAGE, 1992: 3) el profesor<sup>2</sup> de lenguas extranjeras debe hacer frente a una serie de tareas dirigidas a estimular el trabajo de los aprendientes<sup>3</sup> tanto dentro como fuera de aula y para ello debería desarrollar actitudes un tanto especiales no sólo hacia éstos sino también hacia la metodología de la que va a hacer uso. Dichas actitudes se manifiestan en una serie de papeles o roles<sup>4</sup> que cumplir.

Hace ya unos años, BANTON (1965), preocupado por los diferentes papeles de todo individuo como integrante de una sociedad, definió un *rol* como «a set of norms and expectations applied to the incumbents of a particular position» (p. 29) y, atendiendo ésta vez a los roles de profesores y aprendientes, WIDDOWSON (1987: 83) entendió que:

It [the term 'role'] can be defined, generally, as a part that people play in the performance of social life. Roles, whether achieved or ascribed, are kinds of conventional script, or pre-script, which cons-

---

<sup>2</sup> A lo largo de este trabajo hemos optado por la utilización del sexo masculino para referirnos a cualquier individuo: el/la profesor/a, el/la alumno/a, el/la aprendiente, etc. Aunque algunos autores consultados suelen utilizar el pronombre *she* para referirse al profesor, y *he* para referirse al alumno, o viceversa, en nuestro caso hemos elegido la opción del masculino como fórmula neutra representante y atribuible a diferentes roles sociales, puesto que ésta resulta ser la norma o práctica común dentro de la lengua española.

<sup>3</sup> La traducción del término inglés *learner* por *aprendiente*, que utiliza por primera vez HAIDL (1993) y más tarde BOCANEGRA VALLE (1995), nos parece la más acertada puesto que refleja exactamente el papel del alumno/estudiante/disciente al subrayar el papel activo y creativo del individuo en el desarrollo de toda lengua, además de no estar confinada su utilización únicamente al aula. Si bien *aprendiz* pudiera ser más usual para significar la persona que aprende algo, aquí no podría utilizarse puesto que, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, *aprendiz* es la «persona que aprende algún arte u oficio» no siendo éste el caso, además de que *aprendiente*, aunque menos usual, también lo contempla el mismo Diccionario como «que aprende».

<sup>4</sup> El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su última edición no recoge el neologismo *rol* para referirse a una labor o papel que desempeñar. No obstante es frecuente su uso en la vida diaria (por citar un ejemplo se han puesto de moda últimamente los llamados *juegos de roles* donde cada jugador toma por un tiempo la personalidad de un personaje ficticio) y así también hablamos nosotros aquí de *rol* y *roles* del profesor.

train the individual person to assume a persona in conformity to normal and expected patterns of behaviour.

El aula de clase, como lugar de interacción social, es testigo de los diferentes papeles de profesores y aprendientes. Algunos diccionarios de lingüística aplicada (por ejemplo, RICHARDS ET AL., 1985) distinguen entre roles más o menos permanentes y roles pasajeros<sup>5</sup>. En consonancia con esto, quizá podría estar la distinción que hiciera WIDDOWSON (1987) sobre el compromiso de interacción (*interaccional engagement*) en el aula y su fin de transacción (*transactional purpose*). Por el primero se entiende que el aula de clase es una versión microscópica del macrocosmo que es la vida social y así los habitantes de este microcosmo (esto es, profesor y aprendientes) deben socializarse. Por un fin de transacción, WIDDOWSON entiende que el aula debe afrontar ciertos objetivos de aprendizaje explícitos y dar lugar a actividades que consigan esos fines particulares.

Para la primera situación, que consideraríamos permanente, WIDDOWSON le da al profesor/a el papel de *master/mistress* y al aprendiente el de alumno o estudiante (*pupil* o *student*). Para la situación pasajera, WIDDOWSON utiliza dos términos franceses para definir los roles pues, a su entender, reflejan mejor su idea: *enseignant(e)* para denominar a *teaching person*, y *apprenant(e)* para denominar a *learner*.

Desde nuestra perspectiva, y uniéndonos a BERNSTEIN (1971) que distinguió entre una relación dirigida a la situación (*position-oriented*) y una relación dirigida a la persona (*person-oriented*), entendemos que los roles de profesor/aprendiente no son permanentes, ni están orientados a la situación sino a la propia persona (como bien pudiera ser el caso de la relación existente en los términos *docente/discente*, *profesor/estudiante* o *profesor/alumno*). El mismo problema que ya tuviera WIDDOWSON para encontrar el término adecuado, lo que le llevó a recurrir a la lengua francesa, lo hemos tenido nosotros recogiendo finalmente al *aprendiente* como rol pasajero de la persona que está desarrollando la lengua; y *profesor*, entendido no como una posición burocrática o

---

<sup>5</sup> Con mucha anterioridad a los diccionarios de lingüística, la distinción entre roles permanentes y roles pasajeros ya se había planteado aunque con matices diferentes. En concreto, y con referencia a la labor del profesor como instructor o docente, BRUNER (1966: 53) afirmaba «Instruction is a provisional state that has as its object to make the learner or problem solver self-sufficient (...) Otherwise the result of instruction is to create a form of mastery that is contingent upon the perpetual presence of a teacher». Con estas palabras se entendía que el efecto de la instrucción era pasajero pues llegaría un momento en el que se dejaría de instruir; no obstante, los resultados de esa instrucción también son permanentes pues quedan para siempre marcados en el aprendiente.

física, sino igualmente pasajera en relación con el aprendiente que no atiende a la máxima «Do this because I tell you and I am the teacher» sino que, por el contrario, atiende a «Do this because I am the teacher and I know what's best for you» (WIDDOWSON, 1987: 86)<sup>6</sup>.

La imagen del profesor como *motivador y ayudante es*, a nuestro entender, la esencia del profesor de lenguas extranjeras. Ésta demanda un replanteamiento de labores tanto para profesor como para aprendiente, aunque aún más para el primero que enfoca su metodología no desde la enseñanza sino desde el aprendizaje:

Our learners can and will achieve better learning competence provided the right conditions are created for them to start thinking about the learning process in different terms. And once the ball is set rolling, it will keep rolling and will even gain momentum if the learning environment made available to them takes into account their improvement in competence. That this constitutes a teaching challenge is undeniable, for we, as teachers, are, then, faced with problems unheard of in the training we have received. (HOLEC, 1987: 155)

Dicha imagen engloba una serie de roles diversos además de unirse a los roles tradicionales<sup>7</sup>, y sobre ellos vamos a desglosar las características personales y profesionales que, desde nuestro punto de vista, debería poseer:

... there would seem to be two main roles which teachers perform in most traditional modes of teaching. The first is that of *knower*: the teacher is a source of knowledge in terms of both the target language and the choice of methodology. In other words, the teacher is a figure of authority who decides on what should be learned and how this should best be learned. The second role is that of *activity organizer*: the teacher sets up and steers learning activities in the right direction, motivates and encourages students, and provides authoritative feedback on students' performance. Both of these roles will persist in a learner-centred approach, but teachers will need to assume a further role, that of *learning counsellor*. (TUDOR, 1993: 24)

---

<sup>6</sup> Con todo, el atajar sin miramientos una u otra postura (papeles permanentes y oficiales, papeles pasajeros o prácticos) tal vez no sea muy aconsejable pues podría ir en detrimento de un aprendizaje efectivo y afectivo (ELLIS, 1985).

<sup>7</sup> El papel que tradicionalmente se le ha adjudicado al profesor es el de *purveyor of information* (LITTLE, 1995a) y el modo de enseñanza que nosotros entendemos por tradicional lo recoge la bibliografía más reciente como *expository teaching*.

Sin entrar a plantearnos cuál es la causa y cuál el producto, el profesor debe saber qué es lo que está haciendo y sentir verdadero cariño por su profesión pues, como bien dice ROGERS (1983), no es posible que el profesor pueda crear e introducir un clima apropiado en el aula si él mismo no lo siente.

Por lo primero entendemos que el profesor debe conocer bien:

- (a) su herramienta de trabajo (esto es, la lengua);
- (b) cómo poner en funcionamiento o hacer uso de tal herramienta (esto es, metodologías y procesos de desarrollo de una lengua); y, finalmente,
- (c) qué es lo que quiere conseguir con ella (esto es, qué resultados espera obtener cuando haya finalizado el curso).

Por amor a su labor, nos hacemos eco de la creencia popular más que demostrada de que, si una persona hace lo que le gusta, obtendrá mejores resultados. Aunque aquí no se hable de obtener resultados como si de una fabricación se tratara, puesto que los aprendientes forman la otra cara de la moneda, esta actitud que podemos valorar muy positivamente contribuye a una mayor motivación para emprender labores que se manifestarán en una mayor energía y seguridad en uno mismo:

The confidence and enthusiasm with which teachers approach their work is at least as important in contributing to their effectiveness as teachers as is their level of linguistic and pedagogic skills. (PARROTT, 1991: 36)

## II. EL PROFESOR DENTRO DEL AULA

Varios son los calificativos que queremos dar a nuestro profesor de lenguas extranjeras englobándolos en cuatro encabezamientos generales:

### 1. Instructor of Experiential Learning

Éste es el sentido que LEGUTKE y THOMAS (1991) dan al profesor con las denominaciones *facilitator for learning* y *coordinator of the learning process*, pues hay que entender que el intentar llegar o aspirar a la autonomía en el aprendizaje es un proceso de desarrollo y experiencia (LITTLE, 1991 y 1994) que requiere la labor conjunta tanto de profesor como de aprendiente. Debemos en-

tender que «the goal of teacher education should be more effective learning of English by pupils and students» (PARROTT, 1991: 36) y esto se consigue facilitando el aprendizaje y no limitándose a la enseñanza de la lengua. En todo caso, lo que el profesor debe enseñar es a que el aprendiente aprenda a aprender:

A key role of the teacher as an instructor is to show learners how to learn experientially. Creating the conditions and opportunity to do so is part of her managerial role and conducting and participating in tasks is part of her instructional role. For many learners, the way in which teachers conduct themselves in their involvement in tasks—working side by side with learners, encouraging learners to follow their intuitions and express opinions—is likely to set the teacher in a new light and contrast with previously held notions of classroom role relationships. In this new relationship, the teacher acts as a guide who encourages learners to become proactive contributors breaking away from their traditionally more passive and receptive role. Being active and directive also means, of course, accepting responsibility and effecting this change in learners is also integral to the challenge facing the teacher. (LEGUTKE y THOMAS, 1991: 295-6)

Y ¿cómo se puede facilitar el aprendizaje? Al igual que TUDOR (1993), nosotros creemos que se puede hacer: preparando a los aprendientes, analizando sus necesidades, seleccionando la metodología adecuada, atribuyendo responsabilidades y comprometiendo a los participantes.

Hay que preparar a los aprendientes ayudándoles a conocerse a sí mismos como tales, esto es, como aprendientes. Para conseguir esto, nuestra propuesta es la de involucrar al aprendiente en su conciencia lingüística<sup>8</sup> (*Language Awareness*), su conocimiento metacognitivo<sup>9</sup> (*Metacognitive Knowledge*) y

---

<sup>8</sup> Hemos optado por la traducción *conciencia lingüística* puesto que de lo que se trata es de reflexionar sobre el lenguaje y ser consciente de lo que es, para qué sirve, como lo desarrollamos, etc. En este sentido es en el que aquí entendemos el término *conciencia* que no debemos confundir con las formas de procesamiento de información conscientes o inconscientes del cerebro humano. PRIETO PABLOS (1992) nos propone otras posibles traducciones: *reflexión sobre la lengua*, o *conciencia de la naturaleza del lenguaje*. Existe una definición oficial sobre la *conciencia lingüística* que fue proporcionada por un grupo de trabajo del National Council for Language in Education, y que dice así: «Language Awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life» (DONMALL, 1985: 7). La cuestión sobre la que se fundamenta el movimiento de la conciencia lingüística entiende que «increasing students' conscious reflection on the language(s) they use will enhance the development of their human potential by making them more aware of the influence that language has on them and that they in turn can exercise through language» (NICHOLAS, 1992: 78).

<sup>9</sup> Por *conocimiento metacognitivo* entendemos un acercamiento a los procesos de desarrollo de una lengua, básicamente, *aprender a aprender*: «Learning how to learn is (...) a matter first of

sus estrategias de aprendizaje <sup>10</sup> (*Learning Strategies*). Algo similar nos propone TUDOR (1993: 24-5):

If language teaching is to be geared around students' intentions and resources, then both the teacher and the students themselves need to understand what these intentions and resources are. From the students' point of view this involves the development of awareness in at least the following areas:

*Self-awareness as a language learner.* This relates to students' motivation to learn the language, the amount of effort they are willing to put in, and their attitudes both to the target language (TL) and to the process of learning itself.

*Awareness of learning goals.* Here, students need to develop an understanding of why they are studying the TL, of their communicative goals and of their current abilities in the language—together with the ability to analyse and discuss their goals.

*Awareness of learning options.* This involves students acquiring an understanding of what language learning entails, of the various learning strategies, study options, and resources they can use, and of how different activities can advance learning—in both in-class and self-study contexts.

*Language awareness.* Without having to become linguists, students need at least a basic idea of how language is structured and used—e.g. certain grammatical or functional categories, the ability to recognise formulaic expressions, some notions of register and appropriacy.

Hay que analizar las necesidades de los aprendientes junto con los propios interesados pues, como bien sugiere HOLEC (1980: 33) «it seems unlikely, to say the least, that needs analysis can be successfully carried out by anyone other

---

developing knowledge about learning processes -and about oneself as a learner, secondly of planning learning, and thirdly of discovering and then using appropriate and preferred strategies to achieve the objectives specified by the plans» (DICKINSON, 1987: 34).

<sup>10</sup> Por estrategias de aprendizaje (que en la bibliografía existente recibe denominaciones tan variadas como *techniques, tactics, learning approaches, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills, cognitive abilities, problem-solving procedures, language processing strategies, o, language learning behaviours*) entendemos «specific actions or techniques that students use, often intentionally, to improve their progress in developing L2 skills» (GREEN y OXFORD, 1995: 262). Su aportación al aula como elemento meta-cognitivo de trabajo se fundamenta en el hecho de que «in order to help learners to assume greater control over their own learning it is important to help them to become aware of and identify the strategies that they already use or could potentially use» (HOLMES y RAMOS, 1992: 198).

than the learner himself». Esto podría conseguirse analizando la situación en la que se encuentran, reflexionando sobre lo que ha sido su aprendizaje de lenguas hasta el momento, sobre qué es lo que quieren conseguir y qué pueden hacer para conseguirlo.

Se impone así la necesidad de pensar en la metodología adecuada pues el atribuir responsabilidades al aprendiente y hacerle partícipe activo de su propio aprendizaje no es ni un enfoque ni una metodología más, sino un ingrediente de la opción por la que finalmente nos decidamos.

La cuestión de la responsabilidad no debe entenderse como un *traspaso* en el estricto sentido de la palabra, puesto que el profesor es el responsable último de proporcionar las condiciones para un aprendizaje eficaz. Por ello, es de su incumbencia el hacer un diagnóstico sobre cuáles son las áreas en las que pueden y/o deben los aprendientes tomar responsabilidades, en qué cantidad y con qué condiciones se establece. El profesor deberá evaluar tres puntos principales (TUDOR, 1993): qué tienen que contribuir los aprendientes, en qué sentido esto puede hacer el aprendizaje más efectivo, y qué capacidad tienen para asumir un papel constructivo y responsable que les permita constituir su propio programa de aprendizaje.

Por último, hay que *comprometer* a los aprendientes. Una vez que el profesor haya establecido su metodología y seleccionado aquellos puntos donde el aprendiente pudiera tener una participación activa hay que involucrarlo: llevándolo a una reflexión sobre su propio aprendizaje, presentando materiales y actividades de trabajo que le acerquen a la realidad fuera del aula, concediendo responsabilidades, etc. Se trata, en definitiva, de *canalizar o encauzar* tanto su potencial humano como su experiencia y de aquí podemos remitirnos al profesor como *canalizador (channeller of experiential learning, TUDOR, 1993)*.

## 2. Creator of learning climate

Por *creador de una atmósfera* de aprendizaje entendemos la necesidad de motivar y crear el entorno adecuado que anime al aprendiente a desarrollar la lengua además de ofrecerle la oportunidad de tomar cierta responsabilidad, si no toda, en su propio aprendizaje. En este sentido el profesor puede aparecer como *encourager y generator of learning space* (LEGUTKE y THOMAS, 1991).

El profesor-generator de entornos de aprendizaje encuentra su razón de ser en la necesidad de conseguir un cambio de actitud por parte del aprendiente hacia sus propios procesos de desarrollo de la lengua; esto no puede entenderse sin una actitud del profesor que trabaje al compás:



It is not just a matter of organisation, however. It requires a change of attitude by both teachers and learners. Learners must no longer sit there and expect to be taught; teachers must no longer stand up there teaching all the time. Teachers have to learn to let go and learners have to learn to take hold. (PAGE, 1992: 84)

Se hace necesario, pues, que el profesor tome también conciencia de que el aprendiente es el responsable último de su propio aprendizaje y resultará más útil ayudarle a que *descubra* en lugar de darle todo ya descubierto. En este sentido aparecen dos nuevos calificativos para nuestro profesor: ayudante en el aprendizaje o *learning helper* (DICKINSON, 1987) y asesor de aprendizaje o *learning counsellor* (TUDOR, 1993).

Es importante que el aprendiente tome e incorpore la nueva información a su propio desarrollo y no la conciba como algo que el profesor le presenta y que irremediamente debe asumir. En realidad, la esencia de este cambio de actitud hay que buscarla en el hecho de que «teachers have to move away from the idea that if they are not ‘teaching’ (which usually means talking) then the learner can’t be learning» (PAGE, 1992: 74).

La labor de profesor y aprendiente, cada uno con su propio cometido, debe aceptarse como una tarea conjunta<sup>11</sup>: si el profesor entiende que el aprendiente debe gozar de conciencia lingüística y conocimiento metacognitivo es porque él mismo ha experimentado su productividad en su misma persona. Si el profesor entiende que es necesario que el aprendiente reflexione sobre el lenguaje y el aprendizaje de lenguas, debe ayudarle a hacerlo manifestando la conveniencia de tal reflexión. Si el profesor entiende que es necesario ayudar al aprendiente a conocer no sólo sus estrategias de aprendizaje sino también aquellas de las que puede hacer uso y no lo hace<sup>12</sup>, debe aportar su propia experiencia y la de las investigaciones al respecto para completar el cuadro de estrategias disponibles encaminadas al desarrollo de la lengua:

---

<sup>11</sup> Quizá sea en este sentido estricto en el que EISLER (1987) entiende que un enfoque que aspira a la independencia en el aprendizaje o aquél que está centrado en el aprendiente (*learner-centred approach*) es un *partnership model*.

<sup>12</sup> A este respecto aportamos las conclusiones de CHAMOT (1987: 81) quien, tras su investigación sobre estrategias de aprendizaje en el caso de aprendientes de segundas lenguas, afirma «The fact that students identified as good language learners by teachers do use conscious learning strategies not only in ESL classrooms but also in out of classroom acquisition environments is an indication that teachers could profitable direct students to utilize learning strategies for a variety of language learning activities. Intervention by the teacher could help less able students profit from the strategies used by more able students, and even the more able students could be provided with opportunities to refine and add to their learning strategies so that they became as efficient as possible».

Teaching cannot be defined apart from learning (...) Your understanding of how the learner learns will determine your philosophy of education, your teaching style, your approach, methods, and classroom techniques (...) A theory of teaching in harmony with your integrated understanding of the learner and of the subject matter to be learned, will point the way to successful procedures on a given day for given learners under the various constraints of the particular context of learning. (Brown, 1987: 7)

Se trata en definitiva de, utilizando el dicho popular, *predicar con el ejemplo* y compartir la responsabilidad. Se hace necesaria, ante todo, una comunión entre lo que el profesor quiera para sus aprendientes y lo que quiera para él mismo, lo que él crea que deben experimentar sus aprendientes antes de haberlo experimentado él mismo, lo que él crea que deben necesitar sus aprendientes y que ya haya necesitado él mismo, las herramientas que pone a disposición de sus aprendientes y que ya ha comprobado su utilidad él mismo, etc. En otras palabras, que la experiencia del profesor guíe la experiencia del aprendiente es lo que se presenta como verdaderamente productivo pues «doing the same things with a different awareness seems to make a bigger difference than doing different things with the same awareness» (UNDERHILL, 1989: 269).

La organización TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) admitía en sus *Guidelines for the Certification and Preparation of Teachers of English to Speakers of Other Languages in the United States* publicadas en 1975, la necesidad de que todo profesor de lenguas segundas/extranjeras comprendiera la naturaleza del lenguaje y sus variedades sociales, regionales y funcionales así como la estructura y desarrollo de los sistemas lingüísticos<sup>13</sup>. En consonancia con todo esto, BROWN (1987: 5) se pregunta:

Yet the language teacher needs to know something about this system of communication which we call language. Can foreign language teachers effectively teach a language if they do not know, even generally, something about the relationship between language and

---

<sup>13</sup> Tenemos constancia de algunos proyectos muy interesantes en los que un grupo de profesores experimenta durante un tiempo el aprendizaje de una lengua extranjera con el fin de incrementar sus propios conocimientos sobre los procesos de aprendizaje (GOLEBIOWSKA, 1985; LOWE, 1987; RINVOLUCRI, 1988; WATERS ET AL., 1990). En particular estos últimos autores, señalan su experiencia (a la que denominan LLE por *language-learning experience*) como una herramienta de desarrollo del profesor (*a teacher-development tool*) y reconocen su potencial didáctico para ayudar a entender qué ocurre dentro del aula.

cognition, writing systems, nonverbal communication, sociolinguistics, and first language acquisition, just to name a few items at random? Teachers need not be master linguists, but they cannot hope to teach a part (the particular language) of reality without knowing how that part fits into the whole (language in general).

Y WRIGHT y BOLITHO (1993: 292) entienden que tal desconocimiento es «a missing link in language teacher education» que debe evitarse en una metodología moderna por la siguiente razón:

Our starting point is simple: the more aware a teacher is of language and how it works, the better. A linguistically-aware teacher will be in a strong and secure position to accomplish various tasks —preparing lessons; evaluating, adapting, and writing materials; understanding, interpreting, and ultimately designing a syllabus or curriculum; testing and assessing learners' performance; and contributing to English language work across the curriculum (...). It follows that a lack of awareness of language often manifests itself at classroom level— for example when a teacher is unable to identify and compensate for shortcomings in a course book, or is 'caught out' by a learner's question on the language. In these situations, teachers need to draw upon their linguistic knowledge, not to provide 'right answers', but to provide the necessary expertise to help the learner overcome difficulties. (WRIGHT y BOLITHO, 1993: 292)

Además de preparar psicológicamente al aprendiente para que se responsabilice de su propio aprendizaje, el profesor debe prepararlo *físicamente* para que pueda desarrollar tal responsabilidad. En otras palabras, debe crear no sólo una atmósfera de aprendizaje (generador de espacio psicológico de aprendizaje) sino un entorno de aprendizaje (generador de espacio físico de aprendizaje):

Learners do not immediately know what to do. Most have been conditioned to behave like small birds in the nest and wait for the teacher to come along and drop them a worm. Now they have to learn to find the worms for themselves, with the teacher giving plenty of support and suggesting where and how —when asked. Learners must also learn to ask: to ask each other, to interrogate resources (dictionaries, grammars, reference books, databases), to understand instructions and to formulate questions for the teacher in order to get the most information economically. This does not come easily; the learners have to learn to be independent learners. They have to learn that they have an

active role to play in learning. Teachers need to make the system explicit to learners. (PAGE, 1992: 70)

Tras analizar los procesos de desarrollo de la lengua extranjera en el caso de siete aprendientes en particular y con el subtítulo de su libro en el que especifica «Seven who achieved it and what worked for them», STEVICK (1989: 149-50) da una serie de consejos al profesor para que llegue a proporcionar el entorno de aprendizaje adecuado:

1. Be sure that both verbal and nonverbal material are actively present in students' minds at the same time ...
2. Remember that students differ in their handling of various aspects of input ...
3. Let students 'stockpile' material, but keep track of what is in the stockpile ...
4. Use explanations, but do not rely on them ...
5. Arrange for students to say things they have some reason for wanting to say ...
6. Beware of building a system of teaching around one type of learner.

Estos consejos los deberíamos encuadrar en lo que hemos denominado la preparación física del aprendizaje. En la otra preparación, la psicológica, LEGUTKE y THOMAS (1991) especifican tres áreas, desde su punto de vista fundamentales, que el profesor debe explotar para crear la atmósfera psicológica adecuada: en primer lugar, debe crear confianza tanto hacia él mismo como hacia el proceso de aprendizaje que presenta, en segundo lugar debe saber cómo controlar el poder que su propia situación (esto es, rol social) le atribuye, y por último, debe facilitar el aprendizaje.

### 3. Organizer of learning

Por *organizador del aprendizaje* entendemos que el profesor atiende a los roles de *manager*, *provider of language resources* y *assessor of learner progress* (en todos estos sentidos CHAIX y O'NEIL (1978) le dan al profesor el calificativo de *animateur*), *language-learning resource person* (HOLEC, 1987) o *manager of learning resources* (LITTLE, 1995a).

Al encontrarnos en un aula donde el profesor intenta ayudar al aprendiente y facilitar su labor de aprendizaje, aparece la necesidad de dirigir el entorno, de poner a su disposición las herramientas de trabajo y enseñarle a uti-

lizarlas, así como evaluar (en el sentido de *valorar*) los procesos de desarrollo de la lengua:

It is their role to give advice, provide explanations, help find suitable materials, suggest procedures, pass on information coming from other learners. Teachers are no longer seen as someone to listen to, to obey, as a pilot to trust blindly. Rather, they are viewed as someone who can help find answers to questions one asks oneself, who can lighten some of the tasks learning involves and, generally, who serves as an informed interlocutor available when needed. When teachers are perceived in this way, the 'teaching' that they provide, though it may very well take the form of 'lessons' or 'classes', is no longer received by the learner as an indivisible learning whole, but as a series of methodological proposals that it is the learner's responsibility to test for efficiency, to adapt to his own case if necessary, to select from or to add to. (Holec, 1987: 153)

Cierto es que «more effective learning of English depends on a variety of possible factors of which only some fall within the control of classroom teachers» (PARROTT, 1991: 36) y por ello, porque son pocos los factores que caen bajo su responsabilidad, el profesor debe conocer cuáles son y cómo afrontarlos. Aquí aparece entonces el profesor como la persona que mantiene el equilibrio entre los diferentes elementos que encuadran la situación de aprendizaje (LEGUTKE y THOMAS, 1991).

#### 4. Provider of input

Al ser el aula por regla general el único lugar donde se puede tener contacto con la lengua extranjera, el profesor se presenta como el principal proveedor de aducto (*provider of input*) y como monitor de la utilización de la lengua (*monitor of language use*). Entendemos así que el profesor coopera con el aprendiente, entre otras formas, ajustando su lenguaje a las necesidades existentes y utilizando estrategias de comunicación que faciliten las labores de comprensión de la lengua extranjera<sup>14</sup>. El lenguaje del profesor no es única-

---

<sup>14</sup> Creemos que quizá también esto podría ser una ampliación a las palabras de Haidl (1990: 337) al manifestar la importancia de que «el profesor se acercara a la comunicación con los estudiantes con una 'actitud de cooperación'. A pesar de que esto pueda resultar difícil de definir, a nivel abstracto, hasta el último detalle, puesto que se trata de un problema humano, más que científi-

mente aducto sino también negociación dirigida a hacer el aducto comprensible y permitir al aprendiente participar de forma activa en el desarrollo de su lengua.

### III. EL PROFESOR FUERA DEL AULA

Con todos estos calificativos, la labor del profesor no termina dentro del aula sino que se extiende más allá; éste no facilita el aprendizaje única y exclusivamente dentro del aula y a las horas concretas de clase sino que, por el contrario, y dados los límites del curso, intenta que el contacto con el aprendiente sea más frecuente y personal en otro tipo de actividades como las tutorías. Esto quizá pueda parecer para muchos *sobrecargar* al profesor de trabajo, pues es evidente que limitar su actuación a un número determinado de horas de clase es mucho más cómodo e igualmente remunerado:

Learner autonomy does not mean that the teacher's work is less, but that it changes. In the classroom there is undoubtedly less 'teaching' to be done in the traditional manner, though whole class teaching does not necessarily disappear altogether. In the classroom the teacher will be working with groups, answering questions, checking the records, dealing with individual problems, but *not interfering*. Outside the classroom the keeping and checking of records and preparation of materials will still go on. Teachers involved report that the workload is not less but that it is less stressful, less demanding of nervous energy, more enjoyable and more productive. (PAGE, 1992: 71)

Fuera del aula continúa el trabajo, pues hay que atender a la elección, diseño y elaboración de materiales, control y corrección de ejercicios y demás trabajos. Quizá, la función del profesor podría entenderse aquí como menos estresante y que exige menos energía, incluso, tal vez, el contacto personal con los aprendientes fuera del aula pueda ser más agradable y más productivo a nivel personal que dentro de un grupo. No obstante, no debería interpretarse como que el trabajo del profesor sea así menor pues, de hecho, todas estas tareas complementarias al aula suponen un trabajo extra que sólo los aprendientes serán capaces de valorar en cuanto que repercutirán en su posible aprovechamiento del curso. A esto es en concreto a lo que nos referíamos cuando al prin-

cipio dijimos que el profesor debía estar lo suficientemente motivado y estar muy convencido de lo que debe hacer para poner en funcionamiento una metodología que dista de una enseñanza cómoda y tradicional —en este sentido DICKINSON (1987: 124) opina que «teachers, like learners, may need both psychological and methodological preparation».

Si el profesor no reflexiona, al igual que se lo pedíamos al aprendiente, sobre su propia experiencia o sobre la experiencia de otros compañeros, si no cultiva su conciencia lingüística y su conocimiento metacognitivo, es muy probable que mucho de lo que entonces consideraba negativo o, al menos, poco útil, lo proyecte sobre sus propios aprendientes. Efectivamente, las investigaciones al respecto reconocen que «there is plenty of evidence to suggest that the biggest single factor in determining the way in which teachers teach is the way in which they themselves were taught» (LITTLE, 1995b: 7) y, por tanto, el replanteamiento de roles dentro del aula de lenguas extranjeras se presenta como no menos que necesario para una adecuada metodología:

... it [autonomous learning] cannot be achieved without changing the role of the teacher in a way that in turn changes the power structure of the classroom. Teachers who were themselves taught in the expository mode and whose training was in the same tradition, are likely to find it difficult to make the transition from purveyor of information to counsellor and manager of learning resources. For one thing, the expository mode requires the teacher to talk for a large part of each lesson, and this encourages him to believe that when he is not talking he is not teaching. How can the learners possibly be learning when they, and not the teacher, are talking? (LITTLE, 1991: 44-5)

Además de dedicar una buena parte de su tiempo y energía a lo anteriormente expuesto, el profesor debe estar preparado para actualizar continuamente muchas de las actividades propuestas y a aceptar, o al menos considerar, aquéllas que hagan los mismos aprendientes <sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> En el Departamento de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Formación del Profesorado de Copenhague (Dinamarca) se han llevado a cabo varios experimentos con programas de formación de aprendientes en relación con la autonomía en el aprendizaje —de entre ellos habría que destacar el de LENI DAM (1994 y 1995)—. Recogemos las palabras de Gerd Gabrielsen a propósito del enorme esfuerzo que supone centrarse en el aprendiente y en su aprendizaje, actualizar una metodología en cuestión de semanas, incluso días, y asentir a muchas de las propuestas que surjan espontáneamente: «To me as a teacher this kind of teaching is a constant challenge. I have to tackle problems as they arise —problems of interaction or problems of individual learners. And I have to think about what happened in each lesson and use that in planning ahead, looking for growthpoints —positive starting points for further development in the classroom (...) It is not that things are always easy» (THOMSEN y GABRIELSEN, 1991: 2).

Learner-centred teaching is anything but an easy option. Few teachers who have tried out a learner-centred approach will not, at one time or another, have ground their teeth and wished they had stuck to a more predictable mode of teaching. Inevitably, the more open teaching is to students' participation, the more dependent it is upon their cooperation—which can put the teacher in an awkward situation if students decide not to play the game (...) Adopting a learner-centred approach makes extra demands on the teacher's time and energy, makes advance planning more difficult, and, as a result of the developmental nature of course structure, can add stress. Furthermore, non-native-speaker teachers may feel less at ease in situations where language content can be unpredictable. The teacher, just as much as the students, must feel good about an approach for it to work well. (TUDOR, 1993: 29-30)

Se requiere del profesor, por tanto, *flexibilidad* tanto para adaptar su trabajo a nuevas situaciones como a los gustos y sugerencias de los aprendientes, aunque esto no quiere decir que el profesor tenga que someterse a éstos; en última instancia es él el que decide si aceptar las nuevas propuestas y cambiar su trabajo o no, y así volvemos de nuevo a subrayar el aula como testigo de *interdependencia* entre profesor y aprendiente:

The model (...) does not imply that the teacher becomes a slave to the real or imagined needs of the learners, relegating her own needs or responsibilities beneath theirs. She still maintains both her managerial and instructional role. It depends crucially on how it is defined and interpreted. She does not, for example, lose her controlling role or the right to take the initiative even at times when learners have taken responsibility for their own learning and are pursuing their own plan. (LEGUTKE y THOMAS, 1991: 289)

Al hablar de flexibilidad y el papel de nuestro profesor, no debemos confundir los términos y entender que estamos cuestionando su *autoridad*. Es necesario pues, volver de nuevo a la diferencia que sugería WIDDOWSON (1987) entre roles permanentes y roles pasajeros, así como a la distinción de BERNSTEIN (1971) entre relaciones orientadas hacia una situación burocrática o hacia una situación personal.

El aspecto de la autoridad del profesor puede entenderse de muchas formas, principalmente dos que WIDDOWSON (1987) define como autoritaria (*authoritarian*) o como autoritativa (*authoritative*). Por lo primero debemos entender que:



... the teacher —as professeur— claims a superior and dominant position by virtue of a role which has been socially ascribed to him or her. I am your teacher. By the authority vested in me I have the right to ask you to behave in a certain way, whether you like it or not. And you, in your role, have the obligation to obey. (Widdowson, 1987: 86)

Y al ejercer un poder autoritativo no se obliga a hacer algo sino se le hace ver al aprendiente que ese *algo* es lo más indicado para su aprendizaje:

The increase in learner-centred activity and collaborative work in the classroom does not mean that the teacher becomes less authoritative. He or she still has to contrive the required enabling conditions for learning, has still to monitor and guide progress. And all this presupposes an expertise, applied perhaps with more subtlety and consideration and discretion than before, but applied nonetheless. (Widdowson, 1987: 87)

La distinción entre uno y otro término se hace clara con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su última edición que entiende *autoritario* como «que se funda exclusivamente en la autoridad» y *autoritativo* como «que incluye o supone autoridad».

De acuerdo con TUDOR (1993) el organizar la enseñanza alrededor del mundo y las intenciones del aprendiente conlleva tres serias implicaciones para el profesor, a saber:

- a) hay que conocer a los aprendientes lo suficientemente bien como para ser capaces de comprender tanto sus intenciones (qué es lo que necesitan y qué les gustaría hacer) y sus fuentes (qué es lo que son capaces de hacer);
- b) hay que ayudar a que los aprendientes clarifiquen sus intenciones y desarrollen sus fuentes; y, por último,
- c) hay que guiar la participación y actividad del aprendiente en una dirección pedagógicamente útil, esto es, en una dirección adecuada para el aprendizaje.

Todo esto debemos, a nuestro entender, englobarlo dentro de los diferentes roles que le hemos atribuido a nuestro profesor, en particular, al papel del profesor como *generator of learning space* e *instructor of experiential learning*, y resumir la base de trabajo del profesor como *facilitator for learning* utilizando las mismas palabras de TUDOR (1993: 30-1):

Primarily, it boils down to responding to students' in-built needs as both language users and language learners: the means by which this

is achieved are secondary, and can vary quite considerably from one learner group to another. Furthermore, for a learner-centred approach to work well, students will have to learn more than just the target language. They will need to learn about how language is structured and used, and about themselves as language learners. Thus, in addition to a given level of language competence, students should leave a course with a better understanding of language and of themselves as both language users and language learners. This is clearly an educational product, and helping students to acquire it can be very rewarding for teachers in both personal and professional terms.

En contraste con el *profesor tradicional* (que enfoca su metodología tomando como base la enseñanza en lugar del aprendizaje) se hace necesario un replanteamiento, básicamente de labores y responsabilidades, que HOLEC (1981: 25) explica así:

... the teacher will find his role becomes more varied than curtailed, strengthened rather than weakened (not in terms of authority but in terms of competence) and much greater demands will be made on his creativity than on his highly developed knowledge of teaching techniques. The traditional teacher who might have been regarded as 'replaceable' (cf teaching machines) will give way to a teacher whose role in the process of developing the learner will be irreplaceable. His status will no longer be based on the power conferred by hierarchical authority but on the quality and importance of his relationship to the learner.

Para llevar a buen fin las nuevas labores planteadas, se requiere una serie de actitudes o características personales de las cuales ya hemos mencionado algunas: flexibilidad, energía, autoridad, responsabilidad, dedicación, amor a su trabajo, etc. Basándose en un estudio que hiciera a finales de los años 60, TOUGH (1971) propuso una lista de características que definían al profesor o ayudante ideal y donde nos encontramos, entre otros, adjetivos como *warm, loving, approving, supportive, encouraging*, o, *friendly*. En opinión de DICKINSON (1987) esta lista resulta vacía, pues las cualidades y actitudes del profesor ideal deben igualmente atender, incluso quizá con mayor importancia, a sus habilidades y conocimiento profesional:

The ideal helper requires knowledge and skills in:

- *The learners' mother tongues* in order to be able to communicate with the learners without difficulty and with a minimum risk of misunderstandings;

- *the target language* in order to help the learner with all or most of the items below;
- *needs analysis*, to help the learner to identify and describe his needs in language learning;
- *setting objectives* in order to help the learner to break down these needs into achievable objectives;
- *linguistic analysis* in order to identify for the learner (and later to help the learner identify for himself) the key learning points in authentic texts in subject areas relevant to learners with specific language requirements;
- *materials* in order to help the learner to find appropriate materials from the resources in the institution, but this would also include knowledge of published materials in order to help build up the resource;
- *materials preparation* in order to prepare appropriate materials from authentic texts, and in order to adapt published and in-house materials for self-instruction;
- *assessment procedures* in order to help learners to assess their proficiency and to develop self-assessment techniques;
- *learning strategies* in order to advise learners about the best ways for them to go about their learning, and in order to be able to recommend alternatives to learners who are not succeeding;
- *management and administration* in order to maintain lists of native speakers of the target language(s), find other learners of the target language(s) and arrange meetings among learners, arrange learning exchanges, monitor learners and keep records of them;
- *librarianship* in order to establish, maintain and run the self-access resources centre; this may include skills in cataloguing (perhaps using a micro-computer), devising and operating ways of keeping track of resources and being responsible for ordering new materials. (DICKINSON, 1987: 123-4)

Ante toda esta serie de condicionantes, nos parece necesario aclarar y comentar que:

- al encontramos ante una lengua extranjera, más bien debemos hablar del conocimiento de una lengua materna común, y no de lenguas maternas como sería lo correcto en un contexto de enseñanza de una segunda lengua;
- el buen conocimiento de la lengua meta por parte del profesor es obligado;

- el análisis de necesidades se debería hacer tanto desde el profesor basándose en su conocimiento y experiencia con otros aprendientes, como desde los mismos aprendientes pues al fin y al cabo se trata de conocer la enfermedad para diagnosticar la terapia, y éstos son los que mejor podrán conocer sus síntomas;
- los objetivos de la metodología deberían ser fiel reflejo de las necesidades encontradas, y la metodología propiamente dicha la que favoreciera óptimos resultados dadas las limitaciones;
- por el análisis lingüístico tal y como lo entiende DICKINSON, este trabajo propone la conciencia lingüística; y,
- por la evaluación y preparación de materiales, este trabajo propone el conocimiento metacognitivo para un mejor aprovechamiento;
- en cuanto a la evaluación entendemos como mucho más productiva la monitorización continua del aprendizaje y, más que a evaluar, el profesor debe aprender a monitorizar;
- con anterioridad ya se ha hecho referencia a un acercamiento a las estrategias de aprendizaje, no sólo para que el aprendiente aprenda a explorar aquellas estrategias que ya conoce, sino también aquéllas que no conoce y que el profesor puede poner a su disposición;
- por gestión y administración hay que entender en términos básicos la organización general del aprendizaje; y,
- los conocimientos de biblioteconomía no son en absoluto rechazables aunque tampoco imprescindibles.

En definitiva, que el profesor se conozca a sí mismo es tan importante como que el profesor conozca a sus aprendientes <sup>16</sup>.

#### IV. CONCLUSIÓN

Son muchos los calificativos que le hemos concedido al profesor a lo largo de estas páginas: ante todo, es la persona que facilita el aprendizaje y, teniendo en cuenta el gran número de tareas que debe desempeñar para cumplir tal labor y unir el desarrollo de la lengua extranjera con el mundo del aprendiente, entendemos que, además, es un *negociador del aprendizaje* (*learning*

---

<sup>16</sup> «... teacher autonomy is a precondition for learner autonomy» (LITTLE, 1991: 22); «... genuinely successful learners have always been autonomous. The same is true of teacher autonomy» (LITTLE, 1995a: 179).

*negotiator*) que trata de llegar a una comunión, o al menos una interacción, entre ingredientes tan dispares como el conocimiento metacognitivo, la concesión de responsabilidades, la gestión de autoridad, el uso de la lengua, etc.

Dejando a un lado los referentes exclusivos al aprendizaje autónomo, muchas de las publicaciones más recientes respecto al profesor de lenguas, tanto en el contexto de lenguas segundas como extranjeras, parecen estar especialmente interesadas en el papel del profesor no como persona que enseña la lengua sino como persona que crea las condiciones adecuadas para que el aprendiente pueda llegar a desarrollarla. Por ejemplo, KUMARAVADIVELU (1993 y 1994), basándose en la siguiente hipótesis:

L2 learning/teaching needs, wants, and situations are unpredictably numerous. We can therefore only help teachers to develop a capacity to generate varied and situation-specific ideas within a framework that makes theoretical and pedagogic sense. Such framework is here conceptualized in terms of macrostrategies which are general plans derived from theoretical, empirical, and pedagogical knowledge related to L2 learning and teaching. (KUMARAVADIVELU, 1993: 13)

afirma que, además de las estrategias de aprendizaje y comunicativas, el profesor debe conocer una serie de técnicas que podríamos denominar pedagógicas para llevar a buen fin su labor<sup>17</sup>.

A modo de gráfico (BOCANEGRA VALLE, 1995: 408) pasamos a recoger las principales ideas expuestas. Para ello hacemos uso de etiquetas entrelazadas que parten de la idea principal reflejada a lo largo de este trabajo: *el profesor de lenguas extranjeras como persona que facilita el aprendizaje*. A partir de aquí se van añadiendo una serie de ideas relacionadas y ligadas entre sí con denominadores comunes enmarcados dentro de cuatro etiquetas principales: *creator of learning climate, instructor of experiential learning, organizer of learning, y, provider of input*.

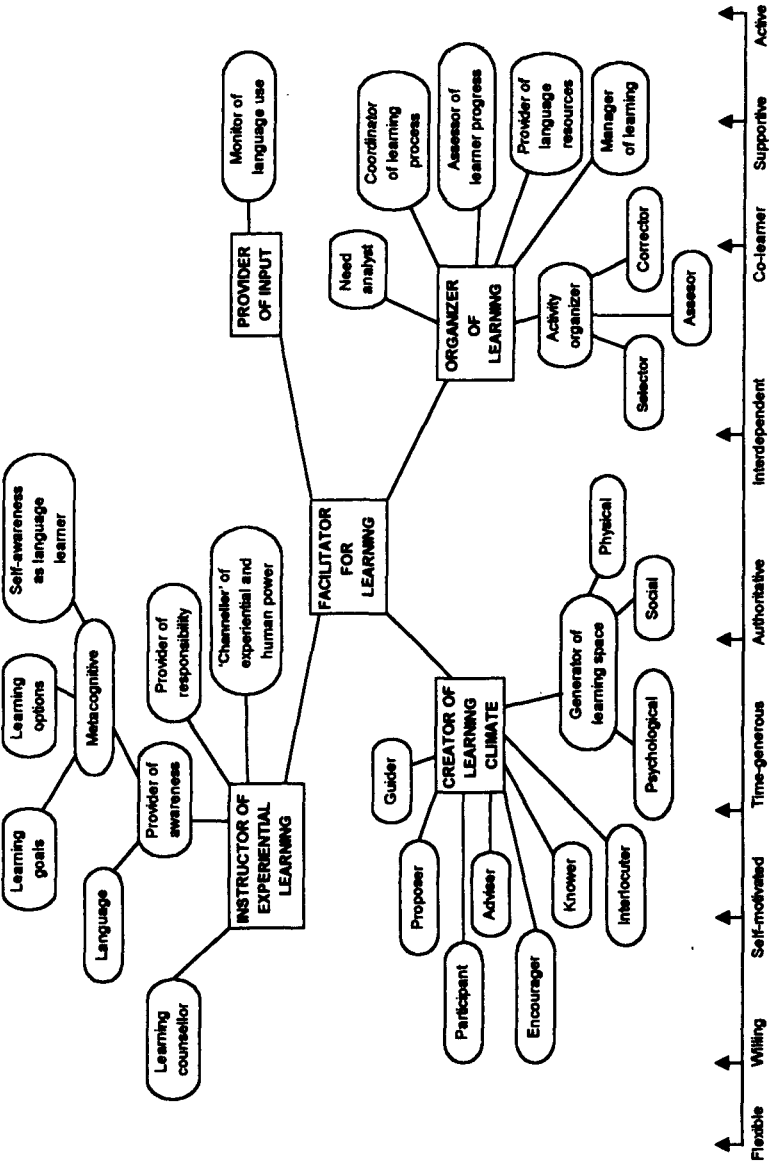
<sup>17</sup> Entendiéndolas como *macroestrategias*, tales técnicas pedagógicas son las siguientes: *Macrostrategy 1: create learning opportunities in class*. Esto es lo que nosotros hemos calificado como *generator of learning space, y, creator of learning climate*; *Macrostrategy 2: utilize learning opportunities created by learners*, que en nuestra explicación hemos entendido como *coordinator of learning process* así como *monitor of language use*; *Macrostrategy 3: facilitate negotiated interaction between participants*, en nuestras palabras, *learning negotiator* o, en las de DAM (1988), *contributor to learning negotiation*; *Macrostrategy 4: activate the intuitive heuristics of the learner*, que en nuestro estudio se resume en dos conceptos: conciencia lingüística y conocimiento metacognitivo; *Macrostrategy 5: contextualize linguistic input* que, en el pensamiento del autor, tiene fundamentos sintáctico-semántico-discursivos relacionados con las teorías del análisis del discurso.

La idea de presentar nuestro concepto de profesor mediante este tipo de gráfico responde al deseo de entender cada uno de los aspectos como componentes de un todo, en ningún modo independientes. Así, por ejemplo, el ser *provider of responsibility* también se encuentra en conexión con la labor del profesor como *encourager* pero, al ser el primero característica de una metodología centrada en el alumno y aspirante a la autonomía, se canaliza a través de ésta y, finalmente, el profesor es, ante todo, *instructor of experiential learning*. Asimismo, en la base de todas estas etiquetas se reflejan las características personales más sobresalientes de nuestro profesor de lenguas extranjeras.

#### V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANTON, M. (1965) *Roles: An Introduction to the Study of Social Relations*. London, Tavistock Publications.
- BERNSTEIN, B.B. (1971) *Class, Codes and Control I*. London, Routledge and Kegan Paul.
- BOCANEGRA VALLE, A.M. (1995) *Posibilidades para el Empleo de una Metodología de Adquisición y Aprendizaje en el Caso de Estudiantes Universitarios de Inglés para Fines Específicos*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- BOWERS, R. y BRUMFIT, C. (eds) (1991) *Applied Linguistics and English Language Teaching*. London, Macmillan.
- BROWN, H.D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs NJ., Prentice Hall.
- BRUNER, J. (1966) *Learning about learning*. Washington, U.S. Government Printing Office.
- CHAIX, P. y O'NEIL, C. (1978) *Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivants secondes -Rapport de synthèse*. UNESCO ED/78/WS/58.
- CHAMOT, A.U. (1987) «The learning strategies of ESL students», en: WENDEN, A.L. y RUBIN, J. (eds), pp. 71-84.
- DAM, L. (1988) «Developing autonomy in schools - why and how», *The Language Teacher*, 1: 22-32.
- (1994) «How do we recognize an autonomous classroom?», *Die Neueren Sprachen*, 93: 503-27.
- (1995) *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin, Authentik.
- DICKINSON, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DONMALL, B.G. (1985) *Language Awareness: NCLE Reports and Papers*, 6. London, Centre for Information on Language Teaching and Research.

**TEACHER ROLES IN FLT**



**PERSONAL CHARACTERISTICS**

Flexible    Willing    Self-motivated    Time-generous    Authoritative    Interdependent    Co-learner    Supportive    Active

- EISLER, R. (1987) *The Chalice and the Blade*. San Francisco, Harper and Row.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- GOLBIEWSKA, A. (1985) «Once a teacher, always a teacher», *ELT Journal*, 39: 274-8.
- GREEN, J.M. y OXFORD, R. (1995) «A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender», *TESOL Quarterly*, 29: 261-97.
- HAIDL, A.W. (1990) *Aportaciones a la Teoría de la Adquisición: una Metodología del Alemán para Universitarios Españoles*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- (1993) «La ‘Teoría de la Relevancia’ y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros», *Pragmalingüística*, 1: 367-98.
- HOLEC, H. (1980) «Learner-centred communicative language teaching: needs analysis revisited», *Studies in Second Language Acquisition*, 3: 26-33.
- (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- (1987) «The learner as a manager: managing learning or managing to learn?», en: WENDEN, A.L. y RUBIN, J. (eds), pp. 145-58.
- HOLMES, J. y RAMOS, R. (1992) «Talking about learning: establishing a framework for discussing and changing learning processes», en: JAMES, C. y GARRETT, P. (eds), pp. 198-212.
- JAMES, C. y GARRETT, P. (eds) (1992) *Language Awareness in the Classroom*. New York, Longman.
- KUMARAVADIVELU, B. (1993) «Maximizing learning potential in the communicative classroom», *ELT Journal*, 47: 12-21.
- (1994) «The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching», *TESOL Quarterly*, 28: 27-48.
- LEGUTKE, M. y THOMAS, H. (1991) *Process and Experience in the Language Classroom*. New York, Longman.
- LITTLE, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Authentik.
- (1994) «Learner autonomy: a theoretical construct and its practical application», *Die Neueren Sprachen*, 93: 430-42.
- (1995a) «Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy», *System*, 23: 175-81.
- (1995b) «Learning to learn in the foreign language classroom: an exploration of applied linguistic theory and classroom practice», seminario impartido en el Centre for Teacher Education and In-Service Training, Universidad de Oslo.
- LOWE, T. (1987) «An experiment in role reversal: teachers as language learners», *ELT Journal*, 41: 89-96.
- NICHOLAS, H. (1992) «Language awareness and second language development», en: JAMES, C. y GARRETT, P. (eds), pp. 78-96.



- PAGE, B. (1992) *Letting go, Taking hold*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- PARROTT, M. (1991) «Teacher education: factors relating to programme design», en: BOWERS, R. y BRUMFIT, C. (eds), pp. 36-46.
- PRIETO PABLOS, J.A. (1992) «The two (or three) Language Awareness's: using literary texts in English in Southern Spain», *Language Awareness*, 1: 33-45.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J. y WEBER, H. (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London, Longman.
- RINVOLUCRI, M. (1988) «A role-switching exercise in teacher training», *Modern English Teacher*, 15: 20-5.
- ROGERS, C. (1983) *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus Ho., Charles E. Merrill.
- STEVICK, E.W. (1989) *Success with Foreign Languages*. Hertfordshire, Prentice Hall.
- THOMSEN, H. y GABRIELSEN, G. (1991) *New Classroom Practices in Foreign Language Teaching*. Copenhagen, Danmarks Lærerhøjskole.
- TOUGH, A. (1971) *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- TUDOR, I. (1993) «Teacher roles in the learner-centred classroom», *ELT Journal*, 47: 22-31.
- UNDERHILL, A. (1989) «Process in humanistic education», *ELT Journal*, 43: 250-60.
- VYGOTSKY, L. (1978) «Interaction between learning and development», en: VYGOTSKY, L. (ed), pp. 79-91.
- (ed) 1978. *Mind in Society*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- WATERS, A., SUNDERLAND, J., BRAY, T. y ALLWRIGHT, J. (1990) «Getting the best out of 'the language-learning experience'», *ELT Journal*, 44: 305-15.
- WENDEN, A.L. y RUBIN, J. (eds) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Hertfordshire, Prentice Hall.
- WIDDOWSON, H.G. (1987) «The roles of teacher and learner», *ELT Journal*, 41: 83-8.
- WRIGHT, T. y BOLITHO, R. (1993) «Language awareness: a missing link in language teacher education?», *ELT Journal*, 47: 292-304.