

EL PERFIL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: NECESIDADES Y TENDENCIAS

ERNESTO MARTÍN PERIS
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE BARCELONA

INTRODUCCIÓN

La comprensión que, mayoritariamente, los profesores de español como lengua extranjera hemos tenido de nuestra función puede caracterizarse con estas palabras de D. Nunan:

“Debido a un serie de hechos, en parte históricos y en parte circunstanciales, el desarrollo de la enseñanza de idiomas se ha producido al margen de las corrientes pedagógicas. Parece que se daba por supuesto que la teoría y la investigación didácticas tenían poco que aportar en el terreno de la enseñanza de idiomas.

El mensaje implícito consistía en afirmar que el aprendizaje de una lengua es tan diferente del aprendizaje de cualquier otra cosa que no merece la pena establecer relación con las corrientes pedagógicas, y nacía de la influencia desproporcionada que la lingüística teórica ejercía en este terreno. La creencia de que la enseñanza de la lengua es un tema de lingüística más que de didáctica ha llevado a una orientación predominantemente lingüística en la investigación sobre este terreno que, a su vez, ha repercutido en una fragmentación del mismo, y en la aparición de diversos grupos de interés, preocupados por determinados aspectos del proceso de enseñanza / aprendizaje con exclusión de los otros aspectos. Así, por ejemplo, en Europa, en los años 70, la atención se centraba en la especificación de contenidos mediante el desarrollo de sílabos orientados lingüísticamente. Si bien el desarrollo de los sílabos nocional-funcionales representó un mayor grado de amplitud en la orientación, ésta

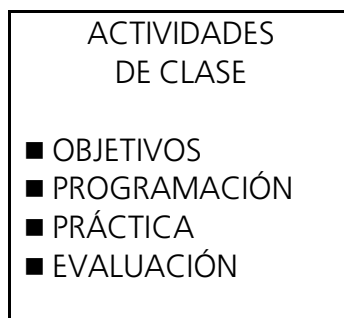
seguía siendo lingüística, y había un cierto abandono de lo metodológico. Otros profesionales se preocupaban mucho de la metodología, abandonando otros aspectos del currículum, tales como la especificación del contenido y la evaluación”²⁵.

Las consecuencias de este estado de cosas son varias:

a) Tendemos a considerarnos “*profesores de LENGUAS*” antes que “*PROFESORES de lenguas*”.

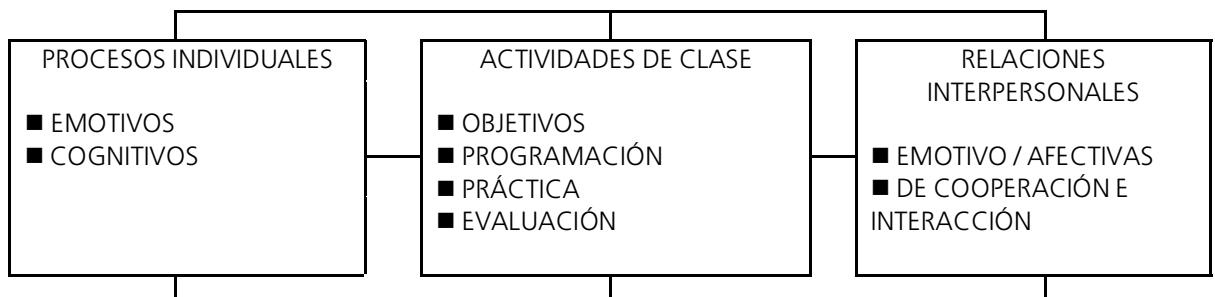
b) Ello nos lleva a una preocupación casi exclusiva por los PRODUCTOS en detrimento de los PROCESOS. Por PRODUCTOS entiendo la producción lingüística del alumno (es decir, la forma concreta que adopta su expresión oral y escrita, en contraposición a -e incluso, en detrimento de- los mecanismos, las técnicas y las estrategias que aplica en la consecución de dichas expresiones, y en la consecución de la comprensión lectora y auditiva). Dicha preocupación exclusiva por los productos reduce el área de intervención del profesor a los elementos que aparecen en esta columna:

APRENDIZAJE EN GRUPO



Por PROCESOS entiendo el complejo entramado de vivencias, experiencias y procedimientos de actuación por los que pasan los participantes de un grupo de aprendizaje, y que se ejemplifican en las dos columnas que, en este cuadro, vienen a completar el anterior:

APRENDIZAJE EN GRUPO



²⁵ Nunan, 1998, pp. 1-2.

Los elementos de las columnas laterales siempre han estado presentes en el proceso de aprendizaje, pero hasta el momento actual no habían recibido la suficiente atención. Quiero resaltar el hecho de que estamos hablando de “aprendizaje en grupo”, título que encabeza el esquema y cuyos dos términos encierran los dos conceptos básicos que van a marcar el papel o la función del profesor. Detallemos un poco más el contenido de esas dos columnas laterales:

A. PROCESOS INDIVIDUALES

1. *Emotivos*

Actitudes personales del aprendiente hacia:

- la nueva lengua, en nuestro caso el español,
- la sociedad y cultura propias de la lengua,
- la experiencia de aprendizaje,
- el grupo de compañeros de aprendizaje.

Estas actitudes vienen determinadas, y a su vez determinan, un conjunto de sentimientos:

- de satisfacción o de frustración,
- de agrado o de malestar,
- de ansiedad e inhibición o de relajación y espontaneidad,
- de éxito o de fracaso,
- de simpatía o de rechazo,
- de integración o de marginación,
- de interés o de desánimo,
- de autoestima o de infravaloración de sí mismo.

2. *Cognitivos*

El aprendiente se encuentra expuesto a una serie de textos (orales y escritos), en una diversidad de situaciones de comunicación, que presentan gran cantidad de elementos nuevos para él, y que él debe interpretar y descifrar.

Por otro lado, se ve enfrentado a un nuevo sistema formal, que no coincide con el de su propia lengua (o que coincide sólo parcialmente), y que le sirve como ayuda para la interpretación a que acabamos de aludir; en la tarea de apropiarse de ese nuevo instrumento que representa para él este sistema formal, el alumno desarrolla una enorme actividad mental, encaminada a orientarse en ese nuevo sistema, y a dominarlo correcta y apropiadamente.

En el desarrollo de toda esa actividad de interpretación, de orientación y de asimilación -en una palabra: de aprendizaje- tienen lugar diversos procesos, que no pueden ni deben quedar fuera del campo de atención de los protagonistas del aprendizaje en grupo: profesor y alumnos.

B. RELACIONES INTERPERSONALES

Los aprendientes no están solos, aislados ni incomunicados. Están juntos, forman un grupo humano, con una dinámica semejante a la que se establece en otros tipos de grupos.

El primer conjunto de procesos dentro de este ámbito de las relaciones interpersonales es el que afecta a la emotividad y a las actitudes que de forma unidireccional o recíproca se establecen entre los miembros y que conducen a que el grupo esté cohesionado y mantenga buenas relaciones de camaradería, o bien a que el grupo esté disperso en subgrupos enfrentados o incomunicados, y a que las relaciones en su interior sean de indiferencia, de antipatía o de hostilidad.

En segundo lugar tenemos el aprendizaje en cooperación, que es un paso más allá de la camaradería y buenas relaciones. Los aprendientes desempeñan funciones de apoyo mutuo y de recurso recíproco en el desarrollo de tareas de aprendizaje y de los procesos cognitivos del mismo, así como en la realización de tareas comunicativas con un alto grado de interacción entre ellos.

Permítasenos insistir en que la atención a las dos columnas laterales del esquema no viene a sustituir a la que se debe prestar a la columna central: más bien viene a completarla y a facilitar a la consecución de sus objetivos.

LA EVOLUCIÓN DEL PAPEL ASIGNADO AL PROFESOR

Con el fin de hacer un somero repaso a la evolución que ha sufrido el papel del profesor de E/LE, voy a tomarme la libertad de referirles algunas de mis vivencias en ese papel; he asistido (y he visto cómo se realizaba en mí mismo) a un cambio profundo, que podría ejemplificar en dos cursos de formación de profesores que recibí, uno de ellos en mis inicios en esta actividad, otro recientemente; en ambos, los participantes fuimos puestos en la situación de alumnos de un curso de una lengua extranjera que desconocíamos, y recibimos bastantes horas de clase en ese idioma (diez en uno, dieciséis en otro).

En él observé lo siguiente:

- El profesor se situaba en el centro de la clase, frente a los alumnos y rodeado de aparatos: magnetofón, proyector de filmas, pantalla.
- El profesor hablaba sólo en la lengua meta, sólo cuando él quería y sólo lo que el libro le permitía. Los alumnos hablábamos cuando el profesor nos lo indicaba; si hacíamos una pregunta que no estaba previsto responder, no se nos daba respuesta.

La sensación era que todo estaba bajo control.

El profesor que seguía aquella metodología desempeñaba estos roles:

- ESPECIALISTA en el uso de AUDIOVISUALES (que se convertían en los auténticos transmisores de la información).
- AUTORIDAD que decide, porque sabe lo que conviene.
- HABLANTE NATIVO, no solo como profesor sino como INTERLOCUTOR ÚNICO de los alumnos.

La asignación de roles que una determinada metodología le hace al profesor nace de unas creencias determinadas; tales creencias pueden formar parte del cuerpo teórico de la metodología, o bien pueden estar implícitas en ella, sin ser formuladas explícitamente. Los propios profesores, cada uno de nosotros de forma individual, tiene un conjunto de esas creencias; unas son explícitas y otras son implícitas; éstas actúan de tal modo, que pueden estar en contradicción directa con aquéllas, y tener unas repercusiones en nuestra actuación que no imaginamos.

Algunas de las creencias que llevaba aquella metodología eran éstas:

- El alumno mimetiza modelos de lengua (y, por tanto, calca errores). Hoy sabemos que no es así: realiza hipótesis, genera reglas (incompletas muchas veces), las aplica (correctamente, la mayor parte de las veces), verifica las hipótesis...
- El alumno no sabe qué es aprender un idioma (el profesor, tal vez tampoco): el método sí que lo sabe. También sobre esto ha cambiado nuestro punto de vista: el alumno puede saber, y de hecho muchas veces lo sabe por previa experiencia, qué es aprender un idioma; y, en todo caso, llega a saber muy pronto cómo aprende mejor él personalmente.
- La actividad de enseñanza bien realizada (es decir, realizada de acuerdo con lo que prescribe el método), debe producir automáticamente aprendizaje. Se establece una

relación directa entre programación, actividad de enseñanza y actividad de aprendizaje; relación que, en la realidad, dista mucho de producirse de forma automática.

- El profesor es la autoridad en la clase: debe saber (y, por tanto, decidir) quién debe hablar en cada momento, qué preguntas deben recibir una respuesta, etc. Debe incluso ser quien toma la iniciativa en toda interacción dentro del aula: a los alumnos corresponde reaccionar a las intervenciones del profesor.
- La ruta de aprendizaje es clara e inequívoca: por eso puede establecerse de antemano. El profesor es el responsable de mantener esa ruta.

Hay otras creencias sobre lo que es aprender y enseñar, y sobre lo que son sus protagonistas:

- Una creencia bastante extendida: el profesor es la fuente de conocimientos de los alumnos. En demasiadas ocasiones se cree incluso que el profesor es sólo la fuente, y la única fuente.
- Otra creencia: los alumnos son un receptáculo. El buen alumno es el más receptivo.
- Otra más: aprender bien es repetir a la perfección lo que nos ha transmitido el profesor.

OTRO CURSILLO, OTROS ROLES, OTRAS CREENCIAS

Más recientemente asistí a otro, de características diametralmente opuestas:

Los alumnos decíamos lo que queríamos, a quien queríamos, y cuando queríamos: y lo decíamos en una lengua-vehículo, que no era la que íbamos a aprender.

Estábamos sentados formando un corro, sin ningún montaje audiovisual: sólo en medio del grupo, sobre una mesita, un minúsculo magnetofón-cassette, con un micrófono a disposición de quien lo quisiera usar.

El profesor, de pie y fuera del grupo, estaba atento a que alguien levantara el brazo, para situarse, agachado, a sus espaldas, apoyar la mano sobre el hombro de quien había hecho el gesto, e ir traduciendo las frases que éste iba pronunciando, susurrándole al oído esta traducción al idioma que aprendíamos, para que las fuera repitiendo y grabando en el magnetofón.

Es posible que ustedes hayan deducido que les estoy hablando de lo que se conoce como "Counseling-Learning Approach". Obviamente, la enseñanza discurría también por otros momentos, en los que no me voy a detener: los aprendientes escuchábamos

nuestra conversación grabada, y, nuevamente en la lengua vehículo, recordábamos lo que habíamos querido decir. Luego, ante una transcripción de la conversación, intentábamos (y conseguíamos) descubrir los elementos léxicos y morfosintácticos de la nueva lengua, etc.

Sirva esta pequeña descripción para ejemplificar dos situaciones que constituirían los extremos de lo que sería el péndulo que marca las oscilaciones del rol del profesor.

Si hiciéramos una lista de roles y funciones asignados al profesor, podríamos descubrir en ella las distintas corrientes metodológicas y los distintos enfoques que se han sucedido a lo largo de estos años. Una lista, no exhaustiva, podría ser ésta:

El profesor:

- Presenta, como modelo, las estructuras lingüísticas.
- Organiza y dirige la práctica de las estructuras.
- Corrige errores.
- Verifica el progreso.
- Facilita los procesos de comunicación entre el grupo.
- Analiza las necesidades de los alumnos.
- Asesora a los alumnos.
- Dirige el proceso.
- Calla.
- Dirige la escena.
- Enseña, evalúa y se aparta a un lado del camino.
- Participa activamente en la interacción.
- Permanece impasible.
- No juzga, no evalúa.
- Resiste a la tentación de modelar, dirigir, exhortar ...
- Proporciona un entorno seguro.
- Es la primera fuente de input comprensible.
- Crea un clima positivo, de bajo nivel de ansiedad.
- Selecciona y combina una variada mezcla de actividades.
- Transpira autoridad y confianza.
- Controla.
- Es un recurso para consultas.
- Anima.

Hay quien, descorazonado y descorazonador, nos describe al profesor de idiomas en estos términos: "(Es) casi un autómatas que se mantiene de pie, pasa lista, no para de hablar, da instrucciones, hace preguntas, comprueba si los alumnos han entendido, lleva un libro de registro, mantiene la disciplina de los alumnos, otorga diplomas, realiza una serie de actividades burocráticas, incluso por encima de su nivel de preparación ..."²⁶.

²⁶ Dykistra, en Wright, 1987, p. 49.

El peligro es que nos sintamos abrumados, no tanto por las numerosas actividades que debemos llevar a cabo, en respuesta a las expectativas depositadas en nosotros por la sociedad en general y los alumnos en particular, sino por la enorme cantidad de propuestas que se nos hacen para el desarrollo de nuestra tarea, a veces contradictorias entre sí, como vemos en la lista anterior.

Se trata, entonces, de que hagamos un esfuerzo por definir los rasgos comunes al papel del profesor, al margen de una metodología determinada.

HACIA UN PERFIL COMÚN A CUALQUIER METODOLOGÍA

Todo rol o función social se define por relación a su rol complementario. En este caso, debemos referirnos al papel que desempeña el alumno. Si hemos empezado hablando de aprendizaje en grupo, lo lógico es que asignemos al aprendiente el papel protagonista de este cometido: el agente real del proceso es el alumno; el profesor tiene un papel único e importante, pero subsidiario: no es él quien aprende; son los otros quienes, con su ayuda, consiguen aprender. Conviene, pues, que nos detengamos en el papel que desempeñan los alumnos, para luego poder deducir el que debe desempeñar el profesor.

En este ámbito se han producido durante los últimos años importantes innovaciones, frente a lo que hasta el momento se había dicho al respecto. Se pueden sintetizar en las propuestas de autonomía del aprendiente, y en las del desarrollo de las estrategias de aprendizaje:

“A pesar de excepciones ocasionales, sigue siendo práctica general el tomar a los niños -y ello en los años más cruciales de su formación- y llevarlos a una institución en las que se les va a decir hasta el más mínimo detalle qué es lo que han de hacer, cómo y cuándo, y darles a entender -de forma explícita o implícita- que no habrá ningún problema si hacen lo que se les dice. Y esta práctica no se limita a la enseñanza primaria y secundaria. Incluso en nuestras universidades (...) los alumnos llegan a los últimos años de carrera sin ser capaces de llevar a cabo un trabajo autónomo”²⁷.

“La finalidad última de la educación de las personas es fomentar su desarrollo cognitivo y afectivo, a la vez que capacitarlas para participar plenamente en la vida social en el trabajo y en el ocio, así como para ejercer sus derechos y deberes de ciudadano. [La finalidad última de la enseñanza de idiomas reside en:]

[...]

²⁷ Van Ek, 1986, p. 71.

*Capacitar (al alumno) para desarrollar las destrezas de estudio necesarias para el aprendizaje efectivo y autodirigido de otros idiomas (o del mismo idioma, a un nivel más alto o para finalidades específicas) en otros momentos de su vida*²⁸.

Estas dos citas, de autores que han colaborado en los proyectos del Consejo de Europa relacionados con la enseñanza de idiomas, resumen los planteamientos educativos que abogan por un mayor desarrollo de la autonomía del aprendiente. Otro de los autores que también han colaborado con el Consejo de Europa, H. Holec²⁹, ha profundizado en este concepto: lo diferencia de los conceptos de enseñanza a distancia, y de enseñanza individualizada, y lo define como “la toma de responsabilidad, por parte del aprendiente, sobre el propio proceso de aprendizaje”. Esta toma de responsabilidad se concreta en la participación del aprendiente en las decisiones que el grupo de aprendizaje tome sobre estos aspectos: qué aprender, cómo aprender, cuándo aprender, dónde aprender. Y los procedimientos por los cuales se consigue esta autonomía consisten en:

A. LA NEGOCIACIÓN: DE OBJETIVOS, DE CONTENIDOS, DE PROCEDIMIENTOS

La persona que se inscribe en un curso de los que nosotros ofrecemos tiene unos intereses concretos, y quiere alcanzar unos determinados objetivos. El objetivo general de la consecución de la competencia comunicativa se diversifica en muchas concreciones, y no todos los participantes en un curso dan la misma concreción a ese objetivo general. El concepto de “negociación” no es directamente equivalente al de “pacto asambleario”, mediante el cual los miembros del grupo someterían a revisión y discusión los objetivos del programa de la institución; por “negociación” se entiende más bien la toma de conciencia sobre los objetivos que uno tiene al proponerse aprender español, para cotejarlos con los de los compañeros, encontrar el tronco común que responda a los intereses de todo el grupo, y buscar el modo de completar ese tronco común con las ramas necesarias para dar con el árbol que responda a los objetivos personales.

También los contenidos de aprendizaje son sometidos al mismo proceso de negociación. Dichos contenidos se refieren a todas las áreas que puedan integrar un programa; para ejemplificarlo en el área del vocabulario, digamos que unos mismos objetivos (sean éstos los comunes del programa, sean los particulares de cada aprendiente) pueden alcanzarse a través de diversos medios, y de diversos contenidos; estamos habituados a que sea el programa (o el libro) el que decida qué palabras deben aprender los alumnos, sin dejar que cada uno elija los que considere más apropiados, más acordes con su personalidad (pensemos, por ejemplo, en adjetivos más neutros, o más cargados de emotividad, o más corteses, o más enfáticos), etc.

Finalmente, los procedimientos también son objeto de negociación. Cada uno de los

²⁸ J. Trimm, citado en Van Ek, pp. 21 y 24.

²⁹ Holec (1980).

aprendientes tiene un perfil propio, que hace que aprenda mejor con determinadas técnicas, que se sienta más a gusto con algunas de las actividades, etc. Cada uno de ellos tiene una experiencia previa de lo que es aprender, y tal vez también de lo que es en particular aprender una lengua extranjera. ¿Cómo vamos a imponerle la realización de actividades en cuya efectividad no cree?

Añadamos que la negociación no se lleva a cabo de una vez por todas, sino que va unida a otros procesos del desarrollo de la autonomía, y se renueva periódicamente.

B. LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es otro de esos procesos. Mediante actividades de autoevaluación los aprendientes comprueban el resultado de sus esfuerzos, obtienen información sobre la consecución de los objetivos fijados, determinan la eficacia de las técnicas de aprendizaje que han aplicado..., en una palabra, evalúan no sólo los resultados, sino el funcionamiento de todo el proceso de aprendizaje. La autoevaluación se incorpora como un elemento más de ese proceso, y sirve para redefinir objetivos, renegociar contenidos y procedimientos, y planificar ulteriores sesiones de trabajo.

C. EL DESARROLLO DE TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE COMUNICACIÓN

Las investigaciones iniciadas en los años 70 por diversos autores en Canadá, los Estados Unidos y la Gran Bretaña³⁰ han permitido identificar una serie de técnicas y de formas de comportamiento, propias de aquellos alumnos que consiguen un aprendizaje más efectivo. Se ha acuñado así el término de "buen aprendiente", para designar a aquel que hace un uso más amplio y más efectivo de las mencionadas técnicas y formas de aprender, que reciben el nombre de "estrategias del aprendiente". Mediante diversas actividades de clase, se favorece en los alumnos la familiarización con dichas estrategias, y la utilización de aquellas que resulten más adecuadas al perfil de aprendiente que cada uno tiene. Las listas y clasificaciones de estas estrategias que se han publicado en los últimos años son numerosas; a título indicativo, ésta es la que propone R. Oxford en su último libro³¹:

Estrategias directas

I. ESTRATEGIAS DE LA MEMORIA:

- A. Creación de imágenes mentales.
- B. Aplicación de imágenes y sonidos.
- C. Revisión.
- D. Recurso a la acción.

³⁰ Stern (1975), Naiman et al. (1975), Naiman et al. (1978), O'Malley et al. (1985), Ellis (1986), Wenden y Rubin (1987), Oxford (1989).

³¹ Oxford (1990), p. 17.

II. ESTRATEGIAS COGNITIVAS:

- A. Práctica.
- B. Recepción y emisión de mensajes.
- C. Análisis y razonamiento.
- D. Creación de estructuras de *input* y *output*.

III. ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN:

- A. Hacer conjeturas de forma inteligente.
- B. Superar las limitaciones en el habla y la escritura.

Estrategias indirectas

I. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS:

- A. Centrar el aprendizaje.
- B. Organizar y planificar el aprendizaje.
- C. Evaluar el aprendizaje.

II. ESTRATEGIAS AFECTIVAS:

- A. Bajar el nivel de ansiedad.
- B. Darse ánimos a sí mismo.
- C. Tomarse la temperatura emocional.

III. ESTRATEGIAS SOCIALES:

- A. Hacer preguntas.
- B. Cooperar con los demás.
- C. Compartir ideas y sentimientos.

Como se puede deducir, las posibilidades de realizar actividades relacionadas con este aspecto del aprendizaje son variadísimas. Las tareas que los alumnos deben llevar a cabo en el aula y fuera de ella adquieren así una nueva vertiente: se abre todo un nuevo ámbito de reflexión y actuación cuyo objetivo inmediato no es el conocimiento y uso de la nueva lengua que se está aprendiendo, sino la mejora y perfeccionamiento de la técnica y los medios por los cuales se aprende. El profesor adquiere de esta forma un nuevo perfil, derivado de un principio que podríamos llamar axiomático: es el alumno quien aprende, y no el profesor.

Por eso, podemos afirmar en el cambio más importante en la función que debe desempeñar el profesor se deriva de la inversión que se ha producido en la relación enseñanza-aprendizaje: antes, la creencia era que había que enseñar bien, y el aprendizaje era una consecuencia directa: el profesor enseñaba (impartía enseñanza) y era responsabilidad del alumno el aprender; el aprendizaje era subsidiario de la enseñanza. Ahora, la creencia es que se aprende de muchas formas, y la enseñanza es la subsidiaria del aprendizaje; el alumno aprende, y es responsabilidad del profesor

facilitar o posibilitar su aprendizaje.

De esta forma, podemos afirmar que la actuación que se espera del usuario de los servicios de enseñanza, es decir, del alumno, es la de una persona que:

- toma decisiones sobre objetivos, contenidos y procedimientos,
- las negocia con otros miembros del grupo,
- las evalúa,
- planifica su trabajo y selecciona recursos,
- observa, analiza y corrige su producción lingüística,
- observa fenómenos lingüísticos, elabora hipótesis, genera reglas y las verifica,
- conoce su perfil de aprendizaje y aplica estrategias de comunicación y de aprendizaje, las contrasta y corrige.

En definitiva el alumno es alguien que:

- toma la responsabilidad de su propio aprendizaje,
- es autónomo: no depende ni del libro ni del profesor.

CONCLUSIÓN

Para concluir resumiré en el cuadro de la página siguiente las características del perfil que en mi opinión, debe ofrecer el profesor de español como lengua extranjera. Dicho perfil tiene tres grandes facetas:

En primer lugar, la formación previa. El peso específico de esta formación, sin perjuicio de otras áreas que puedan resultar interesantes, debe residir en una reflexión sobre dos grandes ejes: qué es una lengua, cómo se aprende una lengua.

En segundo lugar, su actuación. Qué hace en el aula, como director del grupo de aprendizaje, y cómo se concretan de forma coherente sus creencias sobre lo que es hablar una lengua y lo que es aprenderla.

Y, en tercer lugar, su personalidad. Todas las personalidades deben en principio ser una buena base para desarrollar una actividad efectiva de enseñanza de español como lengua extranjera. Nadie puede ser declarado inepto a causa de los rasgos de su personalidad; el éxito residirá en la adaptación de esos rasgos a las tareas propias de su actividad.

Ahora bien, considero que existe un rasgo que todos ellos deben compartir, y que defino como SENSIBILIDAD. Un profesor ha de ser una persona sensible: sensible hacia sus alumnos como individuos, como aprendientes, y como miembros de otras comunidades culturales.

En otras palabras, una persona sin la sensibilidad a que me refiero difícilmente podrá fomentar la autonomía de sus alumnos, difícilmente podrá ser para ellos un recurso útil en sus tareas de aprendizaje.

PERFIL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

A. Formación

REFLEXIÓN SOBRE LAS "CREENCIAS":

QUÉ ES HABLAR UNA LENGUA:

- Análisis del discurso.
- Sociolingüística.

CÓMO SE APRENDE UNA LENGUA:

- Teoría de la adquisición de segundas lenguas.
- Los roles (profesor / alumnos / materiales).

B. Actuación: organización de la clase

NEGOCIADOR:

- De objetivos.
- De procedimientos.

RECURSO A DISPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS:

- Selecciona y propone actividades.
- Organiza y coordina las mismas.
- Asesora y atiende consultas.
- Transmite información.

INVESTIGADOR:

- De las necesidades de los alumnos:
 - * Necesidades comunicativas.
 - * Necesidades de aprendizaje.
- De la dinámica del grupo.
- De lo que sucede en su clase.

C. Actitudes

SENSIBILIDAD:

- Hacia los alumnos individuales:
 - * Motiva, hace un seguimiento y lleva un control.
 - * Transmite una actitud positiva y de confianza.
- Hacia el grupo como tal:
 - * Crea y favorece un ambiente de cooperación.
 - * Facilita el reparto de poder.
 - * Estimula las relaciones internas.
- Hacia las identidades, convicciones y estilo de vida:
 - * SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

BIBLIOGRAFÍA

Ellis, R. (1986): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.

Gaies, S.J. (1985): *Peer Involvement in Language Learning*, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Holec, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Estrasburgo, Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe.

Martín Peris, E. (1988): "¿Cómo activar mejor los recursos de aprendizaje?", *II Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura.

Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern, H.H. y Todesco, A. (1978): *The good language learner*, Research in Education Series, 7, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, CUP.

O'Malley, J.M. y Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.

O'Malley, J.M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G.; Russo, R y Küpper, L. (1985): "Learning strategy applications with students of English as a second language", *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.

Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House.

Stern, H.H. (1975): "What can we learn from the good language learner?", *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.

Underhill, A. (1989): "Process in humanistic education", *ELT Journal*, vols. 43-44, pp. 250-260.

Van Ek, J. (1986): *Objectives for foreign language learning*, Estrasburgo, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe.

Wenden, A. y Rubin, J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Wright, T. (1987): *Roles of Teacher and Learners*, Oxford, University Press.