

EL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS: PAPEL Y FUNCIONES. ¡Error! Marcador no definido.

Ernesto MARTÍN PERIS.¹

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.

1.- Evolución histórica y situación actual.

El papel del profesor de lenguas extranjeras² ha evolucionado históricamente a tenor de los sucesivos métodos³ que se han ido proponiendo para su enseñanza. Todo método descansa en una teoría de lo que es hablar una lengua y una teoría de lo que es aprenderla. La situación actual se caracteriza por los profundos cambios que han experimentado estas teorías y por la incorporación de la idea de interdisciplinariedad a la concepción de lo que debe ser la acción docente:

- En el campo de los estudios lingüísticos ha tenido lugar una evolución, desde la lingüística estructuralista hacia la generativo-transformacional, primero, y desde la lingüística teórica a la lingüística aplicada, después, que ha proporcionado un gran impulso a los estudios de sociolingüística, de pragmalingüística, de lingüística del texto y de análisis del discurso, entre otras disciplinas que han renovado la didáctica de las lenguas. Como consecuencia, se ha llegado al reconocimiento de nuevas unidades en el análisis de la lengua, no solo en el plano del texto como producto (especialmente de las unidades supraoracionales y de los mecanismos de relación intratextual, tales como los fenómenos de cohesión), sino también en el plano del discurso como proceso, y sobre todo a la toma en consideración del contexto de uso y de los procesos de transmisión de significado (negociación del significado) entre los interlocutores, con la intervención de mecanismos de relación extratextual (coherencia).

- El modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la psicología conductista ha sido abandonado, para pasar a tomar en consideración los procesos mentales de apropiación y asimilación de la nueva lengua. La psicología cognitiva se ha interesado por los procesos de uso y aprendizaje de la lengua, y ha estudiado aspectos importantes del aprendizaje de segundas lenguas. Conceptos de esta escuela psicológica, tales como el de aprendizaje de habilidades mentales superiores (una de las cuales es el lenguaje), aprendizaje significativo frente a aprendizaje mecánico, intervención en la zona de desarrollo próxima, función del “andamiaje” proporcionado por el hablante más competente al menos competente (especialmente estudiado en el aprendizaje infantil de la primera lengua), así como los de conocimientos previos y la organización de éstos en esquemas y guiones, han sido incorporados a los estudios del proceso de aprendizaje de segundas lenguas y a las posibles formas de orientarlo y de programar la intervención didáctica.

Pero el papel del profesor viene determinado no solo por el método de enseñanza de lenguas; en él intervienen también otros factores ajenos al método y al mundo del aula: son factores asociados al desarrollo y evolución de una determinada sociedad, al modelo de sistema educativo de que se ha dotado, así como a otros aspectos no estrictamente relacionados con la educación, tales como las formas que adopta la jerarquización que se establece entre los individuos y los grupos de esa sociedad y las normas que la regulan. De este modo, la dimensión sociológica se incorpora a las consideraciones acerca de la enseñanza institucional, y consecuentemente condiciona el papel y las funciones del profesor. Así, entre los papeles y funciones atribuidos tradicionalmente a los profesores de lenguas en nuestra sociedad, podemos reconocer el de ser el modelo de actuación lingüística que los alumnos habrían de imitar, el de ser el responsable de mantener un cierto orden y disciplina dentro del aula, el de evaluador y juez sancionador de los logros alcanzados por cada uno de sus alumnos, etc.

En cualquiera de los casos, se trata de un papel complejo y de unas funciones harto numerosas, que en el actual estado de cosas han sido objeto de una revisión a fondo en muchos de sus aspectos. La primera y más radical revisión nace de la entrada en crisis del concepto de método y de su superación: actualmente es aún mucho lo que se desconoce acerca de los procesos mediante los cuales una persona llega a aprender una segunda lengua; pero lo que se conoce es suficiente para poner en cuestión la validez de un método único de enseñanza, pretendidamente eficaz en cualquier momento y lugar, útil para cualquier grupo social y para todos los individuos del grupo. Esto cuestiona el carácter

¹ Éste es un capítulo del libro de A. Mendoza Fillola (coord..) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori.

² A lo largo de este artículo se utilizan indistintamente los términos “lengua extranjera” y “segunda lengua”.

³ Richards y Rodgers (1986:28) definen este concepto, a partir del que había sido propuesto por Anthony en 1963, y ofrecen un esquema conceptual para la descripción y el análisis de los distintos métodos. En dicho esquema se incluye un apartado para la descripción del papel y las funciones del profesor. Véase también Alcaraz Varó et al. 1993.

prescriptivo propio de los métodos tradicionales. Piénsese, a título de ejemplo, en prácticas no tan lejanas como la de impedir a toda costa cualquier contacto con la realidad escrita de la lengua en las primeras sesiones de clase, o también la prohibición del recurso a cualquier lengua distinta a la que se está estudiando, a la traducción de cualquier término o expresión, o a la consulta del diccionario en el aula, etc. Prácticas, todas ellas, nacidas de una determinada concepción de lo que es aprender una lengua y que imperaron en las clases de segundas lenguas, pese a entrar en abierta contradicción con los criterios del sentido común.

Si antes se hacía especial hincapié en el carácter especial la enseñanza de LL.EE. frente al de otras materias, ahora se resaltan algunas de sus semejanzas.⁴ Si antes se depositaba un alto grado de confianza en la programación de la enseñanza, en la selección y la adecuada secuenciación del material lingüístico, ahora se insiste más en la relación entre ese material y las necesidades de los discentes. El gran giro que se está produciendo apunta a la concepción del profesor como **el primer responsable de la creación, explotación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje, así como de las condiciones óptimas para su desarrollo**. En ese sentido, lo que caracteriza a un buen profesor es su capacidad para entender la naturaleza del aprendizaje y los procesos por los que pasan sus alumnos: *Comprender al alumno es probablemente la tarea más crucial a la que se enfrenta todo profesor consciente de su función* (Van Lier 1991, 30); o, también, en palabras de Oxford y Anderson (1995): *Si quieres ser entendido, primero debes entender tú*.

2.- Factores determinantes de la situación actual.

A continuación se esbozan aquellos ámbitos de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas cuyos resultados más directamente han repercutido en la evolución del papel del profesor.

A) EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA.

Los enfoques comunicativos son los primeros en fijar de manera explícita unos objetivos de aprendizaje descritos en términos de competencia comunicativa (Llobera et al., 1995a) y concretados en especificaciones de conducta observable. Aunque en un primer momento surgen como una nueva forma de analizar y estructurar las unidades lingüísticas que constituirán el programa de enseñanza, pronto evolucionan hacia la incorporación de los procesos de uso de la lengua (Hernández y Zanón, 1990), o de uso y aprendizaje⁵ y desembocan en los currículos de procesos o de tareas (Breen, 1984; Candlin, 1990; Prabhu, 1987; Long, 1985; Long & Crookes, 1992). En esta evolución de los enfoques comunicativos, la interacción en la lengua que se aprende pasa a ocupar un lugar central en la didáctica, en calidad de motor del aprendizaje, de elemento impulsor de los procesos de uso y aprendizaje (Allwright 1984, 1994; Bange 1992, 1996; Long & Porter, 1985).

B) EL ESTUDIO DE LAS CONDICIONES DEL AULA COMO LUGAR DE COMUNICACIÓN Y DE APRENDIZAJE.

El mundo del aula se ha convertido en objeto de interés y estudio científicos, y se han realizado numerosas investigaciones acerca de sus características propias, en cuanto constituye una realidad social que proporciona un contexto particular de aprendizaje (Breen, 1985; Chaudron, 1988; Ellis 1985, 1990). Así se han publicado investigaciones tanto sobre los usos lingüísticos que le son propios, el tipo de discurso que se aporta a ella y el que se genera en ella, como sobre los procesos que esos usos activan (Kramsch, 1984; Llobera, 1990a, 1990b, 1995; Sinclair & Brazil, 1982; Van Lier, 1988, 1994). El contexto de aula deja de ser visto como una realidad vicaria del mundo externo y aparece como un contexto autónomo, como una realidad con sus propias características y reglas de juego (Bayley & Nunan, 1996; Flanders, 1960; Fanselow, 1977, 1987), con una multidimensionalidad y una complejidad (Prabhu, 1992; Seedhouse, 1994) que ayudan a conocer y a explotar mejor todos los elementos que potencien el aprendizaje (Trévisé, 1993; Van Lier, 1991, 1994).

C) PROPUESTAS DE AUTONOMÍA Y DE DESARROLLO DE ESTRATEGIAS.

⁴ No por ello, sin embargo, se pasan por alto las características propias de aprendizaje de lenguas extranjeras, en cuanto proceso que aúna el desarrollo de capacidades de actuación con la asimilación de sistemas semióticos complejos.

⁵ Los procesos de uso de la lengua y los de su aprendizaje son concebidos por algunos autores como procesos idénticos (Widdowson, 1984).

Los estudios empíricos sobre diferentes discentes individuales, sobre las distintas formas que éstos tienen de abordar el aprendizaje y los distintos resultados que obtienen (Naiman et al., 1978; Rubin, 1975) han dado como resultado la identificación de una serie de estrategias de aprendizaje, que son potencialmente susceptibles de enseñanza a otros discentes (O'Malley & Uhl-Chamot, 1990; Oxford, 1989; Wenden, 1991; Wenden & Rubin, 1987), y que apuntan todas ellas a una mayor asunción, por parte del discente individual, de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, mediante la toma de iniciativas y el control del desarrollo del proceso.

Estos resultados de la investigación en psicolingüística han venido a coincidir con propuestas surgidas en el campo de la política educativa, tendentes a incrementar -en el estudio de todas las materias, no solo en el de lenguas extranjeras- el grado de implicación y participación de los alumnos: el objetivo de toda política educativa no se limita al desarrollo intelectual de los discentes, al incremento de sus conocimientos y de sus habilidades, sino que incluye la formación de ciudadanos adultos, críticos y responsables; este objetivo exige la práctica de la responsabilidad en las aulas y la autonomía aplicada al propio proceso de aprendizaje (Holec, 1980; Trimm et al., 1973; Van Ek, 1986).

Así nacen propuestas como la de negociación del programa (Clarke 1991; García-Santacecilia, 1995), que introducen nuevas funciones en el papel asignado al profesor (Allwright, 1978; Martín Peris, 1992, 1993; Nunan, 1988, 1989; Richards & Nunan, 1990; Riley, 1985).

D) TEORÍAS GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE Y APLICACIONES AL APRENDIZAJE DE LENGUAS.

Los postulados del conductismo clásico y del neconductismo de Skinner se han visto cuestionados, en primer lugar dentro del propio campo de la lingüística, por las tesis mentalistas de Chomsky, y luego reemplazados en gran medida por aportaciones importantes de la psicología cognitiva (Coll, 1987; Malley & Uhl-Chamot, 1990) y de la psicología humanista (Freire, 1970; Moskowitz, 1978; Stevick, 1980).

Con ello el aprendizaje de segundas lenguas se ha situado en el marco más amplio de las teorías generales de aprendizaje. Paradójicamente, algunas de esas teorías vuelven a situar en el centro del aprendizaje el desarrollo lingüístico, dado que el lenguaje es en sí mismo el medio que posibilita todo aprendizaje humano. En línea con estos planteamientos, Wells (Wells, 1994) ha puesto de relieve los numerosos puntos de contacto entre las tesis del psicólogo Vigotsky acerca del aprendizaje de la lengua y el análisis de los procesos de ese aprendizaje realizado por el lingüista Halliday.

Legutke & Thomas (1991), por su parte, llevan a cabo una revisión de las aportaciones de los enfoques comunicativos y de las que han realizado los enfoques humanistas, y proponen una síntesis entre ambos.

E) ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS:

Son ya clásicos cuatro artículos de finales de los años sesenta y primeros setenta, que marcan el inicio del interés por los procesos mentales que se ponen en acción en el aprendizaje de segundas lenguas: Corder (1967), Nemser (1971), Newmark (1966) y Selinker (1972). Ellos introducen la concepción del error como manifestación de la actividad de procesos de aprendizaje, y no como fallo de los mismos; se descubre el concepto de interlengua, como un sistema en evolución que refleja el dominio que el discente tiene en cada momento de la nueva lengua que está adquiriendo, y que no es una sucesión de copias imperfectas del sistema de esa lengua sino una sucesión de sistemas con sus propias reglas, cuyo dominio se denomina como "competencia transitoria".

Los estudios nacidos a la luz de este replanteamiento radical del fenómeno del aprendizaje de segundas lenguas (Chaudron, 1991; Larsen-Freeman & Long, 1985; Muñoz Liceras, 1991) han dado como resultados más importantes los siguientes:

a) La comprobación de unos estadios sucesivos en la adquisición de una segunda lengua, comunes a todos los discentes y cuyo orden no se puede alterar; Pienemann (1984, 1985) expone su tesis sobre la *teachability* y la *learnability*, es decir, sobre la imposibilidad de aprender (y, consecuentemente, de enseñar), formas lingüísticas propias de un estadio demasiado lejano a aquel en el que un determinado discente se encuentra en cada momento.

b) El fenómeno de reestructuración (McLaughlin, 1990) que consiste en el conjunto de los procesos que se desencadenan en la interlengua del discente cuando en ella se incorpora un nuevo elemento del sistema, obligando a todos los elementos anteriores a resituarse en el interior del sistema transitorio. Superficialmente aparecen entonces manifestaciones que parecen indicar una recaída en estadios anteriores, pero que no son otra cosa que el producto de esa reestructuración.

c) El papel de la conciencia metalingüística inherente a toda actividad de uso de la lengua. Hablar una lengua no es únicamente referirse a la realidad externa a ella, sino también y al mismo tiempo referirse al uso que se está haciendo de ella⁶. En el caso del discente esa actividad adopta unos rasgos propios (Perdue, 1993; Trévisse, 1992, 1993, 1996) que permiten explorar nuevos planteamientos en la intervención didáctica.

Por otra parte, los fenómenos de atención a las formas lingüísticas, o de conciencia lingüística (*consciousness raising, language awareness*) han sido también estudiados, y consecuentemente se han propuesto procedimientos alternativos (*input enhancement*) a los de la práctica repetitiva, como medio de llegar al dominio del sistema (Schmidt, 1990; Sharwood-Smith, 1981, White et al., 1991).

d) El papel de los factores individuales y personales del discente: Las diferencias individuales entre los discentes han sido también un campo fértil en las exploraciones sobre procesos y logros de aprendizaje (Skehan, 1989), y los datos obtenidos cuestionan nuevamente la validez de prácticas didácticas prescriptivas y generalizadoras. Estas diferencias se agrupan en distintos campos: las que se refieren a los distintos estilos cognitivos (Naiman et al. 1978; Oxford & Anderson, 1995; Véronique, 1994), las que se refieren a factores afectivos -tales como las actitudes y la motivación- y las que se refieren a factores de la personalidad (Clément et al., 1994; Gardner & Lambert, 1972); finalmente, todos esos factores encuentran su plasmación en las estrategias del discente (Ellis, 1985; Fröhlich, 1976, Naiman et al. 1978; Rubin, 1975; Oxford 1990 y Wenden, 1984), que, como se ha señalado anteriormente, pueden incorporarse al programa y ser objeto de enseñanza.

F) PAPEL DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: SUPERACIÓN DEL MÉTODO.

Las aportaciones recogidas en los apartados precedentes vienen a cerrar el círculo abierto por Newmark (Newmark, 1966), cuando criticaba la validez de una concepción lineal y aditiva del proceso de aprendizaje, centrado en la decisión sobre qué estructuras y unidades hay que programar y enseñar, y proponía como alternativa la recreación de contextos naturales en el aula. En su formulación actual, este cambio podría describirse como la inversión del itinerario en la programación de los cursos: pasar de una programación que partía de la lengua para llegar a las actividades a otra programación que parte de las actividades para llegar a la lengua⁷. En cierto modo, Corder avanzaba también esta propuesta al afirmar: ***Digamos por consiguiente que, si existe motivación, es inevitable que un ser humano aprenda una lengua segunda si se le pone en contacto con los datos de dicha lengua*** (Corder, 1967). Al margen del alcance que estos dos requisitos (motivación y contacto con la lengua) puedan tener como condiciones suficientes para el desarrollo de la competencia, lo cierto es que representan un elemento de gran peso en la definición de las funciones del profesor.

Funciones, éstas, que ya no pueden seguir dependiendo de un método, pues la propia validez del método ha entrado en crisis (Van Lier 1991; Clarke 1983, Prabhu 1990). Si el camino había venido marcado por el correcto entrenamiento del profesorado en las técnicas y prescripciones de un determinado método (elegido como el mejor entre todos los existentes), ahora, en una situación de post-método (Kumaravadivelu, 1994) la solución pasa por disponer de un profesorado bien formado, con criterios propios, capaz de implicarse en la labor de enseñanza tomando las opciones más acordes a las circunstancias cambiantes en cada caso. En palabras de Douglas Brown (1987):

No existe una combinación coherente de teorías que sea válida para todos los contextos de aprendizaje de segundas lenguas. Cada profesor tiene que adoptar un proceso en cierta medida intuitivo en el que discierna la mejor síntesis teórica conducente al análisis más ilustrativo de su particular contexto. Esta intuición se alimentará de una comprensión integrada de la adecuación de cada teoría de aprendizaje así como de sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

3.- Conceptos-clave:

⁶ Véanse, a este respecto, las aportaciones realizadas desde el campo de la lingüística por E. Benvénista, O Ducrot o A. Culioli, por no citar más que a lingüistas francófonos. En la didáctica de español para extranjeros la *Gramática Comunicativa* de F. Matte-Bon (1992) adopta esta perspectiva en su descripción de muchos de los fenómenos que describe.

⁷ En este sentido, Wilkins distingue entre programas analíticos y sintéticos; White, por su parte, lo hace entre programas externos, heterodirigidos, centrados en las unidades que aprender, y programas internos y autodirigidos, centrados en la forma de aprender.

Tradicionalmente se ha descrito el papel y las funciones del profesor recurriendo a metáforas más o menos afortunadas, más o menos ilustrativas; así, se ha hablado de director de orquesta (o de escena), de asesor o consejero, de analista de necesidades, de interlocutor principal, de negociador del programa... La metáfora más descriptiva del actual estado de cosas podría ser la de promotor del aprendizaje. Pero, más que una descripción de sus diversas funciones, lo que se ofrece a continuación es un conjunto de conceptos-clave que influyen de manera decisiva en la comprensión del propio papel por parte del profesorado.

1.- APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA. Desarrollo de la capacidad de usar esa lengua en intercambios comunicativos con hablantes de la misma. Esta capacidad ha sido descrita como la *competencia comunicativa* y su desarrollo tiene lugar cuando el discente se ve en la situación de usar la lengua, con los escasos recursos de que aún dispone en cada caso, pero con la aplicación de sus capacidades generales de aprendizaje y de *negociación de significado*⁸; *encierra procesos de atención a las formas lingüísticas* que son distintos según el *contexto de aprendizaje* en que éste tenga lugar.

1.1.- _____ *significativo*. Incorporación de los nuevos signos o conceptos que aprender al conjunto de conocimientos de que dispone el *discente*. En esta incorporación desempeñan un papel fundamental el significado y los contextos significativos.

1.2.- _____ *mecánico*. Prácticas de aprendizaje basadas en la repetición, la imitación y la manipulación de *formas lingüísticas*, realizadas por el *discente* sin necesidad de prestar atención al sentido de los mensajes que está manipulando.

1.3.- _____ *humanista*. Aprendizaje cuyos procesos y resultados implican a la totalidad de la persona, no solo desde el punto de vista fisiológico y cognitivo, sino también emotivo y afectivo. Incorpora, por tanto, las *vivencias y las experiencias del discente* más allá de su dimensión estrictamente intelectual y racional.

1.4.- Objetivos del _____. Descripción del comportamiento de salida que el *discente* será capaz de llevar a cabo al finalizar un determinado ciclo del programa de enseñanza. A la tradicional descripción en términos de dominios de las reglas del sistema se añaden actualmente la descripción del nivel alcanzado en términos de *competencia comunicativa* (capacidades lingüísticas), en términos de *aprender a aprender* (capacidades de autodirección en el aprendizaje) y en términos de actitudes y valores (el aprendizaje como proceso de enriquecimiento global de la persona y los grupos sociales).

1.5.- Contextos de _____. Distintos medios y diferentes *condiciones* en que se produce el aprendizaje, en los que se pueden distinguir dos grandes grupos: aprendizaje naturalista (o informal, o en contextos naturales) y aprendizaje instruido (o formal, o en contexto des escolarización). Los procesos en ambos tipos de contexto, si no idénticos, son muy similares: el motor del aprendizaje es siempre el contacto con la lengua y su uso en situaciones de interacción con atención al significado; el uso de la lengua se ve siempre acompañado de procesos cognitivos impulsados por la intervención de la conciencia metalingüística y la realización de actividades metadiscursivas. Los resultados, sin embargo, son diferentes merced a las *condiciones* en que se desarrolla el aprendizaje, y al distinto peso que tienen los distintos tipos de procesos mencionados: en el aprendizaje naturalista una mayor activación de la competencia estratégica (P *Competencia comunicativa*), derivada de la necesidad y la urgencia de resolver los problemas de *negociación del sentido*, y unida a la ausencia de planificación y de selección del material lingüístico con el que se pone el contacto el discente, conducen a una mayor fluidez en detrimento de la precisión y la corrección, y suelen desembocar frecuentemente en la fosilización de diversos errores. En el aprendizaje instruido, una mayor atención a las *formas lingüísticas*, y en ocasiones una pobreza de actividades de interacción y de negociación del sentido, suelen conducir a unos más altos niveles de corrección y de precisión, en detrimento de los niveles de fluidez.

1.6.- Condiciones óptimas de _____. Conjunto de elementos del mundo del *aula* sobre cuyo entramado, debidamente aprovechado y realzado, se desarrollan con mayor agilidad y mejores resultados los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. Incluyen, como mínimo, estos aspectos: a) la atención a las *necesidades de los discentes* (necesidades muy diversas, derivadas de sus características individuales); b) la creación de contextos para la interacción lingüística, que permitan la activación de procesos de uso de la lengua; y c) la oportuna atención a las formas lingüísticas. Y pasan siempre por la creación de experiencias significativas (P *aprendizaje significativo*), directamente relacionadas con la *motivación* y la participación.

⁸ Se resaltan en cursiva aquellos términos y expresiones que aparecen como entradas de este glosario.

1.7.- Motivación para _____. Interés de una persona en aprender una segunda lengua, nacido de fines y necesidades de muy diverso orden. Ha sido analizado como uno de los factores decisivos en el eficaz desarrollo del aprendizaje, e incluso se ha asociado a la detención del proceso, a la *fosilización*. Tradicionalmente se distingue entre *motivación extrínseca* (integradora o instrumental) y *motivación intrínseca*.

1.7.1.- Motivación extrínseca. Razones por las que una persona decide iniciar el estudio y aprendizaje de una segunda lengua. Si esas razones nacen de la voluntad o la necesidad de integrarse de algún modo en la sociedad que tiene esa lengua como propia, entonces se habla de motivación integradora. Si la necesidad o los fines se limitan a la capacidad de utilizar esa lengua con hablantes nativos, para conseguir determinados propósitos ligados a la actividad laboral o profesional, entonces se habla de motivación instrumental. La intervención didáctica puede extraer información útil del tipo de motivación extrínseca (especialmente en relación con el análisis de necesidades objetivas), pero difícilmente puede influir en ella.

1.7.2.- Motivación intrínseca. También llamada motivación para la tarea, es aquella que nace del interés que las diferentes actividades de aprendizaje suscitan por sí mismas. Puede contribuir a crear en el aula experiencias significativas inmediatas, y aparece como la gran herramienta en manos de los profesores para estimular los procesos de aprendizaje.

1.8.- Intervención en el _____ (= Enseñanza). Conjunto de procedimientos encaminados a la dirección del aprendizaje en contextos formales. Tradicionalmente la enseñanza elaboró programas centrados en las *formas lingüísticas* que aprender (derivadas de un análisis estructuralista de la lengua); posteriormente se elaboraron programas centrados en las funciones lingüísticas (obtenidas mediante el análisis del discurso); y más recientemente se proponen programas centrados en el discente, que incorpora las formas y funciones lingüísticas, pero que se organizan desde una nueva perspectiva: la del desarrollo personal del discente. En esta perspectiva el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos para pasar a ser un intérprete de la actuación de sus alumnos.

1.9.- _____ y error. En su uso de la lengua los discentes producen indefectiblemente formas desviadas de la norma. Tales formas son en muchas ocasiones manifestaciones de progreso en el aprendizaje, y no necesariamente de fallos o de estancamiento, ni tampoco de interferencia de la primera lengua. En relación a la norma, tales formas están necesitadas de una ulterior evolución, que aproxime la competencia transitoria del discente a la competencia del nativo. El tratamiento del error en las clases depende de muchos factores, y no existen mecanismos que a priori puedan recomendarse como didácticamente más efectivos. Sin embargo, cualquier tratamiento pasa por reconocer y admitir de antemano la presencia de los errores como un factor concomitante de todo el proceso de aprendizaje y despojarlos de una valoración negativa que intente prevenir su aparición a toda costa. Las preguntas referidas a qué corregir, cuándo y cómo hacerlo, tienen respuestas muy diversas según las circunstancias; las respuestas a la pregunta acerca de quién debe corregir implican a los propios discentes en tal actividad, como una de las *estrategias* que desarrollar en ellos en el fomento de la *autonomía*.

1.10.- Fosilización en el _____. Estancamiento del proceso de aprendizaje, fijación de una interlengua que ya no introduce enmiendas a algunos de sus errores. Aunque se legó a enunciar la hipótesis de su carácter definitivo, parece que no existen errores absolutamente fosilizados en ningún caso, y que dadas determinadas circunstancias (entre las que la motivación por un lado y la capacidad de percibir el error por otro juegan un importante papel), todos los errores son superables.

2.- AULA. *Contexto del aprendizaje* instruido, espacio desde el que los agentes del proceso (alumnos y profesores en colaboración) regulan la totalidad del mismo, planificándolo, ejecutándolo y evaluándolo. Constituye una realidad pluridimensional, en la que los *discentes* pueden acceder a una experiencia personal y colectiva, fructífera y significativa, de uso y aprendizaje de la segunda lengua. En ella se activan de forma integrada procesos de interacción lingüística (comunicación entre los alumnos y *negociación del sentido*), de cognición lingüística (comprensión, asimilación y retención de los elementos del sistema de la nueva lengua) y metacognitivos (dirección y *evaluación* del proceso de aprendizaje).

2.1.- La lengua en el _____. El uso en el aula de la lengua que se aprende es considerado el principal motor del *aprendizaje*. Se trata de un uso dotado de los mismos rasgos que tienen los usos lingüísticos fuera del aula: intención comunicativa, participación cooperativa de los interlocutores, contexto de referencia, etc. Si éstos no se dan, se cae en usos mecánicos, desprovistos de potencial de *aprendizaje significativo*. Eso no obstante, la particular situación del aula, en la que el objetivo último reside en el aprendizaje y en la que se da por supuesto que los discentes carecen parcialmente de la *competencia comunicativa* en la segunda lengua, hace que el lenguaje del aula revista unas peculiaridades frente a otros posibles usos lingüísticos, que afectan de manera diferente a la *lengua de los discentes* y a la *lengua del profesor*.

2.1.1.- La lengua de los discentes. Las características del mundo del aula conceden a sus participantes un margen de actuación en el que la presencia de *errores* no es tan grave como en el mundo externo, lo que permite una mayor toma de riesgos a la hora de explorar las posibilidades del sistema que se está adquiriendo. En este sentido, los errores y otras manifestaciones, tales como las vacilaciones, las autocorrecciones, etc., pueden aparecer aún en mayor medida en el aula y ofrecer así más posibilidades de aprendizaje.

2.1.2.- La lengua del profesor. El profesor de una segunda lengua la utiliza en el aula de muy diversas formas: para ejemplificar ante los alumnos modelos de uso de la lengua, que ellos deberán imitar o aprender; para servirles de apoyo, en calidad de interlocutor más competente, en sus producciones lingüísticas; como medio para regular sus relaciones con los alumnos; etc. Estos usos lingüísticos del profesor se ven sujetos a la paradoja de tener que acomodarse a la limitada capacidad de comprensión de sus interlocutores y al propio tiempo proporcionarles un modelo que no adultere de la realidad de los usos lingüísticos entre nativos competentes. Al igual que en toda interacción lingüística, en la que los hablantes se acomodan a la capacidad de comprensión de sus oyentes, los profesores modifican espontáneamente su discurso, simplificándolo de diversas formas: en el léxico, en la prosodia, en la sintaxis, etc. Por otra parte, (y ello de forma muy especial en contextos en que el profesor es el único interlocutor nativo al que los alumnos tienen acceso) esta acomodación en aras de la comprensión puede jugar en contra del desarrollo de la interlengua de los discentes. Queda en manos de la competencia didáctica del profesor discernir cuándo es oportuno intensificar la acomodación de su lenguaje y cuándo procede restringirla al máximo, a tenor del tipo de actividades que se estén desarrollando y el foco de las mismas.

2.1.3.- La lengua aportada al _____. Consiste en el conjunto de muestras lingüísticas, documentos textuales (en diversos soportes: impreso, audiovisual, informático, etc.), que constituyen la base para el contacto que se pretende favorecer entre *discentes* y lengua meta. Entre los requisitos que se le piden a este conjunto de muestras cabe resaltar los siguientes:

- Aspectos formales: Fidelidad a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula, que respete los rasgos propios de los usos orales o escritos, del formato de los textos, etc.
- Aspectos relativos al contenido: Interés de los temas, relevancia, significatividad para los alumnos, derivadas de la proximidad a su mundo de experiencias y conocimientos.
- Aspectos relativos al uso: Autenticidad. Los documentos deben servir de base para que los discentes realicen a partir de ellos los mismos usos para los que aquéllos fueron creados fuera del aula.
- Aspectos socioculturales: Autenticidad. Los documentos deben ser un fiel reflejo de las convenciones y reglas sociales vinculados a los usos lingüísticos.

2.2.- _____ y profesor. El aula es el principal espacio de intervención del profesor. Entre las múltiples funciones que en ella lleva a cabo, cabe destacar las siguientes:

2.2.1.- Análisis de necesidades subjetivas, derivadas de la situación de su grupo de alumnos y del conjunto de experiencias, intereses y características individuales de cada uno de ellos. A partir de este análisis se lleva a cabo la *negociación de objetivos, de contenidos y de procedimientos*.

2.2.2.- Creación de ocasiones de aprendizaje, mediante la apropiada selección de actividades y su organización y dirección.

2.2.3.- Motivación para la tarea, mediante la adecuación de las actividades seleccionadas al mundo de intereses y experiencias de los alumnos.

2.2.4.- Investigación en la acción. Mediante la atenta observación y el estudio de los procesos que se desarrollan en sus aulas, los profesores llevan a cabo proyectos individuales o en equipo, que les permiten introducir elementos de innovación en su práctica docente.

2.2.5.- Interpretación de la actuación de los discentes, que le permita incidir en ella de manera efectiva tanto a efectos de apoyo a la comunicación como de progreso en el aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emotivo, afectivo y social.

2.2.6.- Planificación / Improvisación. En los enfoques actuales, la secuencia de actividades y el desarrollo del programa de un grupo de discentes no se derivan inmediatamente de una programación establecida de antemano con carácter general, sino que son consecuencia del desarrollo del *currículo* impulsado por el profesor. Éste asume la responsabilidad de programar el curso y los ciclos intermedios que lo puedan integrar, así como cada una de las sesiones de clase. La planificación, por tanto, es una de las funciones inherentes a su papel, pero debe dejar espacios abiertos a la improvisación, de modo que no entre en colisión con otra de las funciones, cual es la de obtener máximo rendimiento de todas las ocasiones de aprendizaje que proporcione el mundo del aula.

2.2.7.- Evaluación del proceso. El profesor evalúa el desarrollo del aprendizaje, personalmente y en colaboración con los *discentes*, mediante procedimientos de *evaluación continua*, de *evaluación formativa* y de *autoevaluación*.

2.3.- Vivencias y experiencias personales en el _____. El cúmulo de vivencias personales que los discentes experimentan influye poderosamente en los factores personales que condicionan el aprendizaje, especialmente los afectivos. Tienen relación con los sentimientos de gratificación o frustración, de autoestima y seguridad y de protección de la propia imagen.

3.- DISCENTE. Este término -"learner", "apprenant"- (y su correlativo, *aprendizaje*) refleja el sustancial cambio de perspectiva que se ha producido en la didáctica de las lenguas. El acento se desplaza hacia el sujeto agente del proceso de *aprendizaje*, y el papel del profesor (con las funciones que comporta) se establece por referencia a las actividades y los procesos del discente. Así, se llega a hablar del "buen discente de lengua" ("the good language learner"), no como el "buen alumno", sino como aquél que mejor fruto extrae de sus esfuerzos por aprender.

3.1.- Aprender a aprender / Autonomía del discente. El alumno no solo aprende la lengua, sino que aprende a aprenderla mejor. El trabajo del aula incluye actividades encaminadas al perfeccionamiento de las habilidades discentes. La autonomía del discente constituye el último objetivo de las técnicas de aprender a aprender. Consiste en la asunción de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Se concreta en diversas facetas:

3.1.1.- Autoevaluación. Participación del discente en la obtención de información acerca del desarrollo del aprendizaje y su valoración por relación a los objetivos, con vistas a la toma de decisiones sobre el ulterior desarrollo del proceso.

3.1.2.- Negociación. Definida por H. Holec como inicialmente limitada a "la toma de conciencia" de los propios objetivos de aprendizaje, de sus contenidos y de los procedimientos que seguir, consiste en la selección más acorde a las propias necesidades y estilos de aprendizaje, realizada por los miembros del grupo (o, en su caso, el discente individual). Se plasma en acuerdos sobre los elementos compartidos por el grupo, y la planificación de un trabajo autónomo personal sobre los no compartidos.

3.1.3.- Estrategias. Es éste un término que cubre conceptos bastante diversos, aunque muy próximos entre sí. Nacido de los estudios de psicología cognitiva sobre los procesos de uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, es rápidamente aplicado a los procesos de aprendizaje y uso de segundas lenguas. Muy numerosas y diversas, han sido clasificadas también muy diversamente; los grupos más generalmente aceptados son: estrategias comunicativas, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.

3.2.- Diferencias individuales. Cada alumno posee un conjunto de características personales que condicionan su propio *aprendizaje* de la lengua. Son los denominados factores personales, que tienen orígenes muy diversos, desde los estrictamente biológicos (como la edad o las aptitudes), a los culturales (como la sociedad de procedencia y sus convenciones y valores) y los afectivos o los cognitivos. En consecuencia, cada persona aborda el aprendizaje de una segunda lengua con un estilo personal, lo que convierte a las aulas en espacios de la diversidad.

4.- FORMA. El dominio de las formas lingüísticas es parte integrante de la capacidad de uso, que constituye el objetivo del aprendizaje de segundas lenguas. Tradicionalmente habían sido también el único elemento considerado en la definición operativa de los objetivos de un programa y en la selección de contenidos. Actualmente la definición de objetivos se realiza generalmente en términos de comportamiento observable, y la selección de contenidos incluye otros elementos además de las formas. Asimismo, existen propuestas de abandono de programaciones basadas en la secuencia de formas lingüísticas y su sustitución por otras basadas en una secuencia de actividades de uso. En ella se abren espacios y momentos de *atención a la forma*.

4.1.- Atención a la _____. Es uno de los requisitos para el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente de la competencia gramatical. En los enfoques tradicionales la atención a la forma intervenía en la selección y secuenciación de los contenidos del programa, y ocupaba gran parte del tiempo de las actividades de clase. En los enfoques más recientes la atención a la forma se concibe como un elemento concomitante de las actividades de uso de la lengua centradas en la atención al significado, y se considera que los programas pueden establecerse con base en otros elementos distintos de las formas lingüísticas, tales como los procesos, las tareas o los proyectos.

4.2.- Práctica de las formas lingüísticas. Concebida en épocas pasadas como la repetición frecuente de una misma estructura o un mismo fenómeno encaminada a su fijación mediante la formación de hábitos, los actuales enfoques proponen una práctica vinculada al uso significativo y contextualizado de las formas lingüísticas en cuestión, orientado a la transmisión de unos determinados significados, con el objetivo de facilitar la comprensión y asimilación de esas estructuras.

4.3.- _____ y error. El *error* en la producción o en la comprensión de los discentes (y del mismo modo, la corrección del mismo) afecta a las diversas competencias que componen la *competencia comunicativa*. Los errores relativos a las formas son, por tanto, solamente una parte de los errores que pueden cometer los discentes. El efecto que un determinado error puede producir sobre el desarrollo de la comunicación es variable, y no siempre los errores gramaticales representan el mayor impedimento: los errores propios de la competencia sociocultural, por ejemplo, suelen tener unos efectos más graves sobre la comunicación, y además son menos fáciles de observar o de percibir. La importancia del error en el proceso de aprendizaje y las circunstancias que determinan la necesidad de su corrección y la forma de llevarla a cabo son también variables, cuya ponderación en cada caso compete al profesor.

5.- LENGUA: COMPETENCIA COMUNICATIVA. Hablar una lengua equivale a poseer la competencia comunicativa en esa lengua. Hymes la define en 1972 como la capacidad que adquiere un hablante nativo y que le permite saber “cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué hacerlo”. Consiste en una conjunción de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua. Canale y Swain (1980) y Bachman (1990) desarrollan el modelo especificando diversas subcompetencias. Para Canale & Swain son cuatro: la lingüística (dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología), la sociolingüística (contiene reglas socioculturales), la discursiva (dominio de los recursos de coherencia y cohesión) y la estratégica (compensa fallos de las otras subcompetencias). Bachman las organiza en dos grandes campos: la competencia organizativa, que incluye la gramatical y la textual, y la competencia pragmática, que incluye la ilocutiva y la sociolingüística. Esta competencia es variable en los nativos, y consecuentemente también lo es en los discentes, quienes, además llegan a desarrollarla en diversos niveles de corrección y eficacia.

5.1.- Negociación de sentido. Concepto derivado del análisis del discurso y que distingue el sentido que los enunciados de la lengua en uso adquieren en cada ocasión y el significado que los elementos lingüísticos utilizados en cualquier contexto tienen siempre dentro del sistema. El significado es lo que viene dado por la gramática y el diccionario; el sentido es lo que obtienen los interlocutores, en cada ocasión, relacionando el significado con el contexto que comparten. El sentido es negociado porque cada interlocutor toma en consideración todo lo que supone que el otro interlocutor conoce sobre esa situación, y de ese modo decide acerca del modo como va a decir lo que quiere transmitirle.

5.2.- Vacío de información. En una situación de comunicación, este vacío designa la parte del contexto cuyo conocimiento no es compartido por los interlocutores y que se desea compartir. En los enfoques comunicativos este concepto ha adquirido gran importancia en la concepción de actividades del aula: un alumno debe obtener información de la que no dispone y que otro compañero le facilitará. De este modo, las actividades de aula se convierten en auténticas actividades de uso de la lengua -con la atención de los alumnos orientada primordialmente al significado- y no solo de manipulación -con la atención centrada solo en la forma. Inicialmente aplicada de forma casi exclusiva a la transmisión de datos objetivos, en actividades en las que el contexto y la relación entre los interlocutores tienen muy poca relevancia, esta autenticidad de los usos lingüísticos se ha extendido después a otro tipo de vacíos, como el vacío de razonamiento o de opinión, que consiste en actividades en las que todos disponen de los mismos datos e informaciones objetivas, pero no los mismos puntos de vista. Se ha relacionado también con una tipología de usos de la lengua: usos transaccionales (vacío de informaciones objetivas), usos interaccionales (establecimiento y mantenimiento de relaciones personales, vacíos subjetivos), usos estéticos (vacíos subjetivos en la apreciación de los componentes estéticos del lenguaje).

6.- CURRÍCULO. En la actual terminología educativa se entiende por currículo el conjunto de decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación y el desarrollo de la enseñanza en el marco de una determinada institución, fundamentado en un enfoque sobre la lengua y el aprendizaje. En este sentido es más frecuente la utilización de los términos “diseño curricular”, “diseño curricular básico” o “plan curricular”. Todo currículo incluye como mínimo cuatro componentes: la fijación de objetivos, la selección de contenidos, la elección de una metodología y la realización de una evaluación. Según la naturaleza del enfoque, el profesor adquiere una papel de mayor o menor protagonismo en la toma de decisiones. Actualmente se propugnan *currículos abiertos y centrados en el alumno*; quienes adoptan este modelo consideran que el verdadero currículo es el que cada alumno lleva a cabo (en analogía con el sentido etimológico del término “curriculum vitae”), y por lo tanto solo existe en proceso, mientras que el plan curricular es el proyecto que cada uno debe desarrollar.

6.1.- _____ abierto y centrado en el alumno. Nacen estos currículos como alternativa a los currículos lineales, en los que cada *componente (objetivos, contenidos, metodología, evaluación)* se aborda y se decide en fases independientes y sucesivas. Sus fundamentos teóricos descansan en un enfoque en el que los

componentes psicopedagógicos han recuperado mucho terreno frente a los componentes estrictamente lingüísticos de etapas anteriores. El reconcomiento del protagonismo del discente en el desarrollo del aprendizaje, del papel que desempeñan los factores individuales y de las funciones que ha de cumplir el profesor hacen que profesores y alumnos se conviertan en los auténticos agentes del curriculum, participando en las decisiones sobre cada uno de los cuatro componentes. Esta participación se logra mediante un doble procedimiento: de un lado, el plan curricular es un plan abierto que se va cerrando en sucesivos grados de concreción; de otro lado, los cuatro componentes se ejecutan en mutua interrelación, aplicando una metodología que entre cuyos procedimientos incluye estos: a) *el análisis de necesidades subjetivas* de los discentes, que desemboca en una negociación de objetivos, de contenidos y de procedimientos, y b) procedimientos de *evaluación continua y autoevaluación* que suministran información y retroalimentación para la renegociación del curriculum.

6.2.- Necesidades de aprendizaje. El concepto de necesidades de aprendizaje se aplica inicialmente a la descripción del comportamiento de salida que se desea alcanzar en un programa; así, se estudian las situaciones y contextos de uso de la lengua en que previsiblemente se encontrarán los alumnos, y de ahí se derivan unos objetivos en términos de capacidades lingüísticas, que llevan a la selección de los contenidos del programa, de carácter nocional-funcional, textual, morfosintáctico, léxico y fonético-fonológico. Este análisis de necesidades objetivas se realiza con antelación a la puesta en marcha de los cursos, y sin la participación de profesores ni alumnos. Otro tipo de necesidades del que se ha empezado a hablar posteriormente es el de las necesidades subjetivas, por referencia a las condiciones de entrada en el programa de cada uno de los discentes: sus objetivos individuales, su estilo de aprendizaje, sus condiciones y factores personales, etc. Este análisis se lleva a cabo en el aula, conjuntamente por profesor y alumnos, y conduce a la negociación y última concreción del curriculum.

6.3.- Evaluación. Obtención sistemática de información sobre el proceso de aprendizaje con miras a la toma de decisiones relativas al mismo. Las decisiones que pueden tomarse son muy diversas: si se trata de sancionar la consecución de unos objetivos de aprendizaje y certificarla públicamente, entonces se recurre a la evaluación final, que tiene carácter sumativo (es decir, que abarca todos los contenidos del programa o de la parte del programa que se quiere comprobar); suele adoptar la forma de un examen y su resultado es una calificación o un diploma; es una evaluación del producto del aprendizaje. Si, por el contrario, se trata de tomar el pulso al desarrollo del proceso, entonces la forma que adopte puede ser un examen, pero también puede ser una encuesta, o una serie de entrevistas entre profesor y alumnos (tutorías), u otro cualquiera de los muchos medios de obtener esa información; el resultado en este caso nunca es una calificación (o, si ésta se obtiene, sigue siendo un medio con el que precisar mejor la información), sino la confirmación o la modificación de determinados aspectos del proceso. Estos aspectos son a su vez múltiples: el tipo de actividades realizadas, el ritmo y estilo de las lecciones, la propia actuación del profesor, etc. También son muy diversos sus agentes: cuando el agente es el propio discente se habla de autoevaluación, como uno de los mecanismos que ayudan a controlar y conducir el proceso de aprendizaje; también los otros alumnos del grupo pueden ser una fuente de información en este tipo de evaluación, que se concibe como formativa y ésta tiene carácter continuo: si lo que se desea es intervenir sobre el proceso, poco sentido tiene situarla al final del mismo.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALCARAZ VARÓ, E. ET AL. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Vol. 13, de García Hoz, V.: *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- ALLWRIGHT, R. (1978): "Abdication and responsibility in language teaching". *Studies in Second Language Acquisition*, 2/1.
- ALLWRIGHT, R. (1984): "Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis" en D. Singleton y D. Little (Eds.): *Language Learning in formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL.
- ALLWRIGHT, R. (1994): "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- BAILEY, K.M. Y D. NUNAN (Eds.) (1996): *Voices From the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BANGE, P. (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)". *A.I.L.E.*, 1, 53-85.

- BANGE, P. (1996): "Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère", en M. Pujol Berché y F. Sierra Martínez (Eds.): *Las lenguas en la Europa Comunitaria (II). La adquisición de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras. Diálogos Hispánicos nº 17*. Amsterdam: Editions Rodopi B.V.
- BLAIR, R.W. (1982): *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- BREEN, M. (1984): "Process Syllabuses for the Language Classroom", en: C. Brumfit, (Ed.): *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- BREEN, M. P. (1985): "The social context of language learning: a neglected situation?". *Studies in Second Language Acquisition*. 7(2): 135-158.
- BRINDLEY, G. (1989): "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en: R. K. Johnson (Ed.).
- BROOKS, F.B. Y R. DONATO (1994): "Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks". *Hispania*, 77, 262-274.
- CANDLIN, C. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- CANDLIN, C.N. Y D. F. MURPHY (1987): *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers In English Language Education. Vol 17. Londres: Prentice Hall International.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARKE, D. F. (1991): "The Negotiated Syllabus: What Is It And How Is It Likely to Work?". *Applied Linguistics*, 12/1
- CLÉMENT, R., Z. DÖRNYEI Y A. N. KIMBERLY (1994): "Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom". *Language Learning*, 44/3, 417-448.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós. (3ª reedición, 1993)
- CORDER, S.P. (1967): "The significance of learners errors". *IRAL*, 4, 161-170. (Traducido al español en: Muñoz Licerias 1991, pp. 31-41).
- DOUGLAS BROWN, H. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents. (3ª edición, 1994).
- ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- FANSELOW, J. 1977. "Beyond Rashomon: conceptualizing and observing the teaching act". *TESOL Quarterly* 11 (1): 17-41.
- FANSELOW, J. 1987. *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. White Plains, NY.: Longman.
- FLANDERS, N.A. 1960. *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor: University of Michigan.
- FLOWER, L. (1987): "Interpretive acts: cognition and the construction of discourse". *Poetics*, 16. (Versión al catalán: "Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs". *Articles*, 5, 81-103).
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press. (Traducido al español).
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARDNER, R.C., Y LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GOMBERT, J.É. (1996): "Activité métalinguistiques et acquisition d'une langue". *A.I.L.E.*, 8, 41-55.
- GREMMO, M. Y D. ABE (1984): "Teaching learning: redefining the teacher's role", en *Discourse and Learning*. (P. Riley, ed.), Harlow, England: Longman.
- HERNÁNDEZ, M.J. Y ZANÓN, J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 5, 12-19.
- HOLEC, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- JOHNSON, R. K., (Ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994): "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching". *TESOL Quarterly*, 28/1, 27-49.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y M. LONG (1985): *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman. (Versión al español: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994).
- LEGUTKE, M. Y H. THOMAS (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.

- LONG, M.H. (1985): "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching", en: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- LONG, M. Y P. PORTER (1985): "Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly*, 19/2, 207-228.
- LONG, M.H. Y G. CROOKES (1992): "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly* 26/1, 27-57
- LLOBERA, M. (1990a): "Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera". *Temps d'Educació*, Vol.3
- LLOBERA, M. (1990b): "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE". *Comunicación, lenguaje y Educación*, Vol. 7-8.
- LLOBERA, M. (1993): "Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera", en *Didáctica del español como lengua extranjera, II*. (L. Miquel y N. Sans, editoras. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre / Expolingua).
- LLOBERA, M. ET AL. (1995a): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA.
- LLOBERA, M. (1995b): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: Siguán, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "lenguas y educación". Barcelona: Horsori.
- MARTÍN PERIS, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, pp. 16-21.
- MARTÍN PERIS, E. (1992): "Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE", en: Barros et al. (Eds.) 1992.
- MARTÍN PERIS, E. (1993): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", en *Didáctica del español como lengua extranjera. 2* (L. Miquel y N. Sans, editoras. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre / Expolingua).
- MARTÍN PERIS, E. (1995): "Las tareas en la enseñanza de E/LE a adultos", en M. Siguán (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE de la UB/Horsori. Barcelona.
- MARTÍN PERIS, E. (1996a): "La enseñanza mediante tareas" en Giovannini et al.: *Profesor en acción*. Madrid, EDELSA.
- MARTÍN PERIS, E. (1996b): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- MCLAUGHLIN, B. (1990): "Restructuring". *Applied Linguistics*, 11/2, 113-128.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- NAIMAN, N., M. FRÖHLICH, H.H. STERN Y A. TODESCO (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: OISE.
- NEMSER, W. (1971): "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL*, IX/2, 115-123. (Traducido al español en Muñoz Licerás, Comp., 1991).
- NEWMARK, L. (1966): "How not to interfere with language learning". *International Journal of American Linguistics*, 32, I/II, 77-83, (reimpreso en: Brumfit y Johnson (1979): *The Communicative Approach to Language Learning* Oxford: Oxford University Press. 160-167).
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Action*. London: Prentice-Hall.
- NUNAN, D. (1994): "Linguistic theory and pedagogic practice", en Odlin (Ed.).
- O'MALLEY, J.M. Y CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (Ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1989): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nueva York. Newbury House.
- OXFORD, R. Y N. J. ANDERSON (1995): "A crosscultural view of learning styles". *Language teaching*, 28, 201-215.
- PERDUE, C. (Ed.) (1993): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: European Science Foundation - Cambridge University Press.
- PIENEMANN, M. (1984): "Psychological Constraints on the Teachability of Languages". *Studies in Second Language Acquisition*, 6/2, 186-212. (Reimpreso en: Rutherford y Smith, Comps., 1988).
- PIENEMANN, M. (1985): "Learnability and syllabus construction", en: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modelling and assessing second language development*, 23-75. San Diego: College-Hill Press.

- PRABHU, N.S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PRABHU, N. (1990): "There is No Best Method - Why?". *TESOL Quarterly*, 24/2, 161-176.
- PRABHU, N. (1992): "The Dynamics of the Language Lesson". *TESOL Quarterly*, 26/2, 225-243.
- RICHARDS, J.C. Y T.S. RODGERS (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. Y CH. LOCKHART (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. & D. NUNAN (Eds.) 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RILEY, PH. (Comp.) (1985): *Discourse and Learning*. Londres: Longman.
- RUBIN, J. (1975): "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly* 9/1.
- RUTHERFORD, W. Y M. SHARWOOD SMITH (Comps.) (1988): *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Massachussets, Newbury House.
- SCHMIDT, R.W. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 11/2, 130-158.
- SEEDHOUSE, P. (1994): "Linking Pedagogical Purposes to Linguistic Patterns of Interaction: The Analysis of Communication in the Language Classroom". *IRAL*, 32/3, 303-321.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231. (Traducido en Muñoz Licerias, 1991, pp. 79-105).
- SHARWOOD SMITH, M. (1981): "Consciousness Raising and the Second Language Learner". *Applied Linguistics*, 2/2, 159-168. (Reimpreso en Rutherford y Sharwood Smith, Comps., 1988).
- SKEHAN, P. 1989: *Individual Differences in Second Language Learning*. Londres: Edwin Arnold.
- SINCLAIR, J.MCH. Y D.C. BRAZIL (1982): *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- SLAGTER, P. (DIR.) (1994): *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Número especial de *Foro Hispánico*.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVICK, E. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- TRÉVISE, A. (1992): "La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère". *A.I.L.E.*, 1, 87-106.
- TRÉVISE, A. 1993. "Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 36-50.
- TRIM, J.L.M., R. RICHTERICH, J.A. VAN EK Y D. WILKINS (Eds.) (1973): *Systems development in adult language learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.
- VAN LIER, L. (1991): "Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures". *Applied Language Learning*, 2/1, 29-68.
- VAN LIER, L. (1994): "Language awareness, contingency, and interaction". *AILA Review*, 11, 69-92.
- WELLS, G. (1994): *Linguistics and Education*, 6, 41-90.
- WENDEN, A. (1986): "Helping language learners think about learning". *ELT Journal*, 40/1, 3-12
- WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Authonomy*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- WENDEN, A. Y J. RUBIN (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- VÉRONIQUE, d. (1994): "Quel profil d'apprenant? Réflexions méthodologiques". *A.I.L.E.*, 4, 109-129.
- WHITE, R.W (1988): *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- WHITE, L., N. SPADA, P. M. LICHTBOWN Y L. RANTA (1991): "Input Enhancement and L2 Question formation". *Applied Linguistics*, 12/4
- WIDDOWSON, H. G. (1987): *Aspects of Language Teaching*, Estrasburgo, Consejo de Europa. (Versión catalana: "Fonaments per a la formació del professorat de llengües, I i II". *COM ensenyar català a adults*, 27 y 28).
- WIDDOWSON, H.G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics*, 2. Oxford: Oxford University Press.
- ZANÓN, J. (1988): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 2, 47-53 y 3, 22-33.