

Sobre la evolución del profesor de ELE

M^a Ángeles Alonso Zarza

Universidad Autónoma de Madrid

mangeles.alonso@uam.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es revisar la evolución de la función del profesor en el aula de ELE teniendo en cuenta dos variables básicas: las propuestas metodológicas y los contextos de aprendizaje. En primer lugar, se examina el papel que los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas han asignado al profesor, así como su reflejo en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). En segundo lugar, se observa cómo la realidad del aula puede dificultar, o incluso impedir, que el profesor cumpla adecuadamente con esas funciones. Por último, se defiende la necesidad de avanzar en el campo de la formación de profesores de ELE, ya que una preparación apropiada permite al docente adaptarse convenientemente a la realidad del aula.

Abstract

This paper will consider the evolution of the role of the teacher in SSL classroom taking into account two basic variables: the methodological proposals and the learning contexts. First, we will examine the role assigned to the teacher by the different second language teaching methods, as well as its reflection on the *Common European Framework of Reference for Languages* (2002). Second, we will note how the reality of the classroom can make difficult, or even prevent, that the professor meets those functions properly. Finally, we will defend the need to advance in the training of teachers of SSL, since a proper instruction will allow them to adapt to the reality of the classroom conveniently.

Palabras clave

Funciones del profesor de segundas lenguas, propuestas metodológicas, estilos de aprendizaje, contextos de aprendizaje, realidad del aula, formación del profesor.

Keywords

Role of second language teacher, methodological proposals, leaning styles, learning contexts, reality in the classroom, teacher's training.

1. Introducción

En este artículo trataré la evolución o, mejor dicho, la supuesta evolución del profesor de ELE desde una doble perspectiva. Por un lado, me acercaré a las distintas funciones del profesor según algunas de las propuestas metodológicas más significativas de los siglos XX y XXI, así como a las que se reflejan en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). Por otro, debido a que no debemos perder de vista la realidad del aula, voy a plantear algunos hechos que obstaculizan que el docente pueda llevar a cabo las tareas que le asignan los distintos métodos.

2. Las funciones del profesor de ELE

Las palabras de Humboldt (1836) recogidas por Corder (1967: 40), en uno de los trabajos seminales de Análisis de Errores (AE), que afirman que “no podemos enseñar una lengua, sino que solo podemos crear las condiciones en las que se desarrolle de forma propia y espontánea en la mente”, suponen una nueva visión de los papeles del profesor y del aprendiente de lenguas. Fundamentalmente, sugieren el abandono de la idea del profesor como enseñante de contenidos lingüísticos en favor de un nuevo enfoque del docente como agente facilitador del aprendizaje.

El interés por descubrir cuáles son esas condiciones que favorecen la adquisición de una lengua, es decir, la voluntad de averiguar más sobre los procesos y actitudes involucrados en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, ha impulsado un gran número de investigaciones en las últimas décadas del siglo XX y en las primeras del XXI

en las que, necesariamente, se ha revisado el papel del profesor y su posible intervención en la creación de esas condiciones.

Pero antes de que los procesos y las actitudes ocuparan un lugar privilegiado en el campo de la enseñanza/aprendizaje de L2, el papel del profesor estuvo marcado, sobre todo, por los distintos métodos de enseñanza. Como afirman Richards y Rodgers (2003: 38):

El papel del profesor reflejará, en última instancia, los objetivos del método y la teoría de aprendizaje sobre la que este método se basa, ya que el éxito de un método depende del grado en el que el profesor pueda proporcionar el contenido o crear las condiciones para aprender la lengua de modo eficaz.

Hasta la década de los 40, las transformaciones que a lo largo de la historia había sufrido la enseñanza de idiomas habían sido mínimas. Es a partir de entonces cuando se extiende “la creencia de que el perfeccionamiento del aprendizaje de un idioma se conseguirá por medio de los cambios y mejoras en la metodología docente” (Richards y Rodgers, 2003: 24). Se emprende, pues, la búsqueda del *método perfecto* y, en consecuencia, del profesor capaz de aplicarlo adecuadamente. Búsqueda que durará hasta las décadas de los 70 y 80, cuando las nuevas investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas “cuestionan la pretendida validez universal de un método y su posible aplicación mediante una serie de mecanismos establecidos de antemano” (*Diccionario de términos clave de ELE*)¹.

Los enfoques estructurales, desarrollados sobre todo a partir de los años 40 para la enseñanza del inglés, se extendieron rápidamente a la enseñanza de otras lenguas y se han utilizado de forma generalizada en alguna de sus versiones (*Enfoque Oral, Enseñanza Situacional, Método Audiolingual* o *Método Audiovisual*) hasta los años 80. Actualmente, y a pesar de la mencionada evolución metodológica, todavía siguen aplicándose en muchos centros en los que se enseña ELE.

Tanto en el Enfoque Oral (desarrollado y puesto en práctica en el ámbito británico) como en la Enseñanza Situacional (extendida en Estados Unidos) el profesor tiene un papel central como ejecutor único de las actividades del método, que se desarrollan según el esquema: presentación, práctica controlada, producción libre (PPP). Así pues, sirve de modelo, plantea, ejecuta y controla la práctica de la estructura objeto de estudio y corrige los errores. Mientras, los alumnos son, al principio, meros receptores de las

¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm [fecha de consulta: 2-11-2013].

explicaciones y luego repetidores de las estructuras. Más tarde, la práctica oral controlada sirve para fijarlas y más tarde se avanza hacia la producción libre.

En el Método Audiolingual el profesor también es el eje fundamental de la enseñanza y sus funciones son muy similares a las anteriores. El profesor modela la lengua objeto, controla la dirección y el ritmo de aprendizaje y comprueba y corrige la actuación de los alumnos (Richards y Rodgers, 2003: 69). El aprendizaje se produce mediante la práctica de modelos de estructuras, ya sea en diálogos, repetición oral de oraciones, imitación de conversaciones, ejercicios de pregunta-respuesta, ejercicios de sustitución, reformulación, etc., y la interacción oral se da casi siempre entre el profesor y el alumno.

Frente a este papel de único modelo y director absoluto del aprendizaje, las propuestas de la enseñanza comunicativa que nacen a finales de los 60, y extienden su vigencia hasta nuestros días, entienden que su misión principal debe ser la de guía y facilitador del proceso de aprendizaje. El profesor tendrá que ser capaz de analizar las necesidades de sus alumnos y de seleccionar y organizar los recursos y las actividades más adecuados para orientar este proceso. El interés por desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente hace que la atención se desplace de la forma al contenido y que algunas de las metas incuestionables de la enseñanza de segundas lenguas, como la corrección gramatical, sean relegadas a un segundo plano. Del mismo modo, los alumnos dejan de ser elementos pasivos, a los que el profesor debe enseñar una lengua, para convertirse en sujetos activos que pueden aprender una lengua y controlar su propio proceso de aprendizaje.

Con independencia del enfoque comunicativo en el que nos situemos (por citar algunos, el *Enfoque Natural*, el *Aprendizaje Cooperativo de la Lengua*, la *Enseñanza Basada en Contenidos* o el *Enfoque por Tareas*), las funciones del profesor han crecido considerablemente, como muestra la entrada referida al *enfoque comunicativo* del *Diccionario de términos clave de ELE*², donde encontramos lo siguiente:

El repertorio de papeles que desempeña el profesor es bastante amplio: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos,

² http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm [fecha de consulta: 11-3-2014].

quienes son los verdaderos protagonistas; este es, pues, un enfoque centrado en el alumno.

En los años 90, en un contexto en el que cada vez se hace más necesario el uso de segundas lenguas y en el que las investigaciones en el campo de la enseñanza/aprendizaje de estas son cada vez más numerosas, el Consejo de Europa comienza a desarrollar una serie de proyectos con el objetivo de “unificar las directrices para el aprendizaje y enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” (Consejo de Europa, 2002: ix). Estos proyectos, que forman parte de una política lingüística general, recogen los resultados de las investigaciones más recientes y culminarán con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* en 2001, en las versiones inglesa y francesa, y en 2002 en la versión española.

Como no podía ser de otra manera, este documento refleja también las funciones del profesor señalando lo siguiente (Consejo de Europa, 2002: 139-140):

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores.

Antes de continuar, merece la pena llamar la atención sobre los verbos que se han usado en la redacción de este párrafo (*se les pide que, tienen que, deben, se espera que, es necesario que*) que, sin duda, imponen al docente múltiples y nuevas obligaciones. Tampoco debe pasar desapercibido el inciso del paréntesis que, como mínimo, resulta desconcertante: ¿es posible que se pida a los profesores que utilicen manuales y materiales didácticos que pueden *no estar en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica*? Este es, como veremos más adelante, uno de los problemas que se

manifiesta habitualmente en el aula de ELE, que el profesor no sabe manejar los materiales didácticos que se ponen a su disposición o que se le imponen.

Ante toda esa serie de abrumadoras responsabilidades surge inevitablemente una pregunta: ¿es posible cumplir todas estas exigencias? En otras palabras, ¿son los profesores capaces de ejercer el papel que las nuevas corrientes metodológicas o las orientaciones oficiales les exigen? Desde luego no parece fácil, y menos teniendo en cuenta que cuando nos acercamos a cualquiera de los trabajos que recogen las funciones del profesor de segundas lenguas, la lista sigue creciendo. A modo de ejemplo, veamos la propuesta de Moreno García (2011: 190-191), según la cual el profesor:

- Estimula creando un ambiente propicio, planteando actividades interesantes, animando en momentos de dificultad, etc.
- Trata de conocer a su alumnado tanto intelectual como afectivamente.
- Selecciona y evalúa materiales y actividades.
- Dinamiza, atrayendo y reconduciendo la atención, previniendo o transformando conflictos, favoreciendo la participación.
- Transmite nuevos conocimientos explicando, aclarando, expandiendo.
- Enseña a relacionar contenidos dentro de su materia; con otras materias y con la realidad externa al aula.
- Proporciona *feed-back* ante los errores.
- Negocia o informa de los objetivos del curso o de las actividades.
- Investiga las actuaciones propias y las de su alumnado.
- Observa para conocer las características y comportamientos de cada miembro del grupo.
- Organiza, planifica, prepara instrucciones, distribuye el espacio del aula.
- Supervisa comprobando que se trabaja.
- Se autoevalúa y sistematiza su trabajo.

Sin lugar a dudas, y en contra de algunas de las creencias más extendidas sobre la enseñanza de segundas lenguas, las investigaciones y la experiencia como profesores nos dicen, al menos, que ser hablante nativo de una lengua no es suficiente y que ser filólogo tampoco, ya que, aunque valiosas, ninguna de estas dos condiciones garantizan el éxito en la realización de todas estas tareas.

Entonces, ¿qué es necesario para que el profesor pueda cumplir sus funciones en el aula? Tal y como hace notar Moreno García (2011: 86), las competencias necesarias para desempeñar esas tareas son de muy diversa índole e incluyen conocimientos (declarativos y procedimentales), habilidades y actitudes:

Lo que podemos considerar actividades, procedimientos, formas de acción pedagógica, sea para enseñar a aprender al alumnado, sea para organizar la enseñanza, requiere unos conocimientos procedimentales, *un saber hacer didáctico*

que incluye *habilidades* como las de *motivar, saber estimular el debate, fomentar el buen ambiente de trabajo, organizar un juego de rol, etc.*

Martín Peris (2009a: 178-180) defiende que las tres facetas fundamentales del perfil del profesor están relacionadas con la formación previa, con su actuación en el aula y con su personalidad. Formación que tiene que ver no solo con la reflexión sobre sus creencias sobre qué es una lengua y cómo se aprende, sino también con el conocimiento de disciplinas como la sociolingüística, el análisis del discurso o las teorías sobre adquisición de lenguas. En su actuación en el aula el profesor debe ser capaz de negociar objetivos y procedimientos, analizar las necesidades de los alumnos y poner a su disposición los recursos adecuados. Y por último, su personalidad marca sus actitudes hacia los individuos, el grupo y la cultura a la que pertenecen.

Según la propuesta que recoge Moreno García (2011: 426) sobre la docencia en general, para ser profesor son necesarias aptitud (relacionada con la capacidad de saber), actitud (relacionada con la forma de ser y de actuar) y formación específica y pedagógica para actuar profesionalmente.

Por último, la definición que nos ofrece Alonso (2012: 46) sobre el buen profesor también refleja ese cambio de las funciones desde aquellas dirigidas a enseñar hasta las actuales centradas en conseguir que el estudiante aprenda:

Un buen profesor o profesora es una persona que, teniendo una buena relación con sus estudiantes de respeto y confianza, consigue que cada cual aprenda de la manera más eficiente mientras están en su clase y quien les ha motivado lo suficiente y preparado para que, cuando dejen sus clases, sean independientes y se responsabilicen de su aprendizaje porque les gusta y, además, quieren seguir aprendiendo.

3. El profesor de ELE en el aula

No obstante, este profesor capaz de reflexionar sobre el aprendizaje y de guiar convenientemente ese proceso es, en muchos casos, solo una abstracción presente, quizá, en un mundo de profesores y alumnos, o de docentes y aprendientes, ideales. El esfuerzo de algunas instituciones en la formación de sus docentes, así como el de los propios profesores preocupados por mejorar sus competencias está dando algunos frutos. Sin embargo, frecuentemente la práctica cotidiana del aula discurre por otros caminos y los avances de los enfoques metodológicos no necesariamente llegan a los profesores o a los aprendientes.

Me gustaría poder afirmar que ninguno de los actuales o futuros profesores de ELE se enfrenta o se enfrentará a su primera clase sin ningún tipo de formación específica y, desde luego, sin ningún tipo de reflexión previa sobre la enseñanza de su lengua nativa como L2, tal y como lo hicimos muchos de los profesores que nos iniciamos en la enseñanza de ELE en las últimas décadas el siglo XX, y que como única preparación contábamos con nuestra licenciatura en Filología Hispánica. También desearía afirmar que la mayoría de los profesores de aquellas generaciones se han adaptado a las nuevas corrientes y pueden aplicarlas en el aula. Y es necesario llamar la atención sobre ese *pueden* ya que en una enseñanza centrada en el aprendiente y, en las últimas décadas, centrada específicamente en el buen aprendiente o en el aprendiente competente, a veces también el alumno está muy lejos de ese ideal.

Por ello, a continuación voy a mencionar algunas, solo algunas, de esas situaciones reales, que no por poco deseables, son menos frecuentes, y que ponen en duda esa evolución de las funciones del profesor que pretenden los actuales enfoques metodológicos.

En primer lugar, en ocasiones el profesor no está preparado para aplicar esas corrientes actuales, ya sea por falta de formación, por desinterés, o por puro convencimiento. Este profesor seguirá teniendo como objetivo prioritario enseñar y dará por supuesto el aprendizaje. En palabras del aula, “esto ya lo he dado”, en el sentido de ya lo he explicado, implica necesariamente que “debe estar aprendido”. Si los alumnos también están acostumbrados a este tipo de metodología, todos los implicados, profesor y estudiantes, estarán satisfechos con el desarrollo de las actividades del aula independientemente de que las investigaciones indiquen que otros métodos serían más eficaces. Sin embargo, si los alumnos prefieren un enfoque más comunicativo y menos formal, el aprendizaje puede verse afectado, e incluso puede acabar en abandono debido a que no se cumplirán sus expectativas.

Además, la situación con este tipo de profesor puede complicarse si el centro le impone el uso de unos materiales y una metodología con los que no está familiarizado. La falta de confianza en el método o la dificultad para controlar los procedimientos y objetivos de las actividades de clase pueden crear gran confusión en los alumnos, ya que el proceso de aprendizaje no seguirá una dirección clara, y la sensación de frustración afectará a todos.

Tampoco es rara la situación contraria: el profesor domina la enseñanza en el marco del enfoque comunicativo pero se encuentra en un centro en el que se impone otra

metodología, o se encuentra con alumnos que rechazan las actividades comunicativas. Puede ocurrir que simplemente su estilo de aprendizaje sea diferente y les cueste algún tiempo adaptarse a las nuevas prácticas del aula, pero en poco tiempo se acostumbren a las nuevas prácticas y comprueben que son efectivas y que les ayudan a aprender. Sin embargo, en ocasiones, la resistencia a las nuevas técnicas puede ser difícil o imposible de superar. De nuevo, el contraste entre las expectativas y la realidad puede provocar el abandono del aprendizaje.

Otras veces, sobre todo en contextos de inmersión, los estudiantes esperan que el aula sea un lugar en que se resuelvan sus problemas formales y no un espacio en el que simular conversaciones, situaciones o tareas, ya que ellos se encuentran en estas situaciones en la vida real y también realizan tareas reales en su vida cotidiana. En otras palabras, los aprendientes no sienten la necesidad de aprender mediante las actividades comunicativas del aula.

Incluso, cuando los métodos del profesor y los estilos de aprendizaje de los alumnos coinciden, hay otros factores que pueden provocar desajustes, como por ejemplo el sistema de evaluación. A menudo, a pesar de que en clase predomine la práctica de la comunicación, en las pruebas de evaluación predominan los ejercicios estructurales o las actividades que evalúan casi exclusivamente su competencia gramatical.

Otro caso que también podemos encontrar es el de los aprendientes que afirman que prefieren un aprendizaje comunicativo, pero en realidad las actividades que más valoran en el aula son las explicaciones, las traducciones o las prácticas de estructuras gramaticales. Es decir, hay una contradicción entre el estilo de aprendizaje del estudiante y su visión de ese estilo, que puede inducir a confusión en el planteamiento de las tareas del aula.

Un grupo especial de aprendientes, relativamente reciente en el ámbito del español, es el de los inmigrantes. Alumnos con una motivación muy específica, con una apremiante necesidad de desarrollar su competencia comunicativa y con un bagaje cultural y personal muy distinto del del estudiante de segundas lenguas convencional, que requieren un enfoque completamente distinto de las actividades del aula.

Hasta aquí hemos dado por hecho que los grupos de estudiantes son homogéneos en cuanto al estilo de aprendizaje, así como que el profesor es capaz de detectar esos estilos de aprendizaje, pero, evidentemente, ninguno de estos dos supuestos está garantizado.

Por último, también hay que recordar los medios con los que cuenta el profesor. Solemos imaginar un aula con todo tipo de recursos; sin embargo, hay muchos lugares

en el mundo en los que la pizarra y la tiza son todavía las únicas herramientas y, sin necesidad de viajar a países lejanos, en vías de desarrollo o con dificultades económicas, hay academias de idiomas en las que la palabra *medios* se refiere exclusivamente a un lector de CD o a un número de fotocopias bastante limitado. Con tal escasez, la posibilidad de realizar determinadas actividades se reduce significativamente.

En todos estos casos, y en otros muchos, el aula se convierte en un lugar en el que chocan intereses, creencias, expectativas, motivaciones, etc., y, como consecuencia, el proceso de aprendizaje puede verse muy perjudicado.

Sin duda, la formación del profesor es una de las claves para resolver estas situaciones conflictivas. Una formación que ponga a su disposición los resultados de las investigaciones recientes sobre enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y le acerque a las ventajas y desventajas de los distintos enfoques en cada contexto. Esta preparación le concederá una flexibilidad metodológica que le permitirá adaptarse a las diferentes circunstancias concretas y reales del aula.

Como sostiene Corder (1967:40):

Es posible que seamos capaces de permitir que las estrategias innatas del alumno dictaminen nuestra práctica y determinen nuestro propio programa; podemos aprender a adaptarnos a sus necesidades más que imponerle nuestras ideas preconcebidas de *cómo* debe aprender, *qué* debe aprender y *cuándo* lo debe aprender.

En resumen, una buena formación proporcionará al profesor los recursos suficientes para cumplir sus funciones eficazmente. Entonces sí que podremos hablar de la evolución del profesor de ELE.

Referencias bibliográficas³

- ALONSO, Encina (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*, Madrid: Edelsa.
- BALLANO, Inmaculada (coord.) (2009): *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado*, *Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=116&Itemid=26.
- BARALO, Marta (2008): “La formación de profesores de español en espacios virtuales: Diseño de objetos digitales de aprendizaje”, en *Actas del XLII Congreso de AEPE*, pp. 324-334. Disponible en

³ La última consulta a las páginas web y documentos en Internet se realizó el 14 de marzo de 2014.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_43.pdf.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes-MECD-Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- CORDER, S. Pit (1967): “La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua”, en MUÑOZ LICERAS, J. M. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, pp. 31-40.
- CRUZ, Mar (2004): *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, Madrid: Edinumen.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (2009): “Nuevos tiempos y nuevos retos en la formación del profesor de español como segunda lengua”, en *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 77-88. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/19/19_0077.pdf.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2012): “Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp. 101-128. Disponible en <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>.
- INSTITUTO CERVANTES (s. a.): *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- INSTITUTO CERVANTES (2011a): “Qué significa ser un profesor competente de ELE”, *Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES*. Disponible en <http://comprofes.es/videocomunicaciones/qu%C3%A9-significa-ser-un-profesor-competente-de-ele>.
- INSTITUTO CERVANTES (2011b): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.
- INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.
- JUAN RUBIO, Antonio Daniel e Isabel María GARCÍA CONESA (2013): “Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera”, *Tonos Digital. Revista de estudios filológicos*, 25. Disponible en https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-15-juan_rubio_roles_prof.htm.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1998): “El profesor de lenguas extranjeras”, en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori, pp. 87-100.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2009a): “El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias”, *Monográficos marcoELE*, 8, pp. 167-180. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2009b): “Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes”, en BALLANO, I. (coord.): *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado*, *Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 12-29. Disponible en

- http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=116&Itemid=26.
- MARTÍNEZ, Angelita (coord.) (2012): “Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en los espacios interculturales”, *Revista DIGILENGUA*, 12, pp. 98-119. Disponible en <http://universitariosmercosur.com/sitio/DigilenguasN12m%20Laura%20Masello.pdf#page=100>.
- MORENO GARCÍA, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- MUÑOZ LICERAS, Juana (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- PIZARRO, Mercedes (2012): “Gramática, mentiras y cintas de vídeo. La reflexión del profesor de ELE sobre la gramática y su enseñanza”, *Mosaico*, 29, pp. 13-18. Disponible en <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-29/Mosaico%2029.pdf#page=13>.
- PIZARRO, Mercedes (2013): “Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza”, *Porta Linguarum*, 19, pp. 165-178. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (2003, 2ª ed.): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press-Edinumen.
- ROCA MARÍN, Santiago (2009): “El aula: Lugar de (des)encuentro. La gestión del aula de L2 para inmigrantes y la formación del profesorado”, en BALLANO, I. (coord.) (2009): *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado*, *Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 53-68. Disponible en http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=116&Itemid=26.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.
- VERDÍA, Elena (en prensa 2011): “De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE”, en *Actas II Encuentros Comillas*. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFscribd>.