El rol actual del profesor en el contexto de clase como facilitador, motivador y negociador

Beatriz Marrero Romero
Universidad Libre de Berlín
Sprachenzentrum de la Freie Universität de Berlín

En esta comunicación pretendemos destacar la importancia del papel del profesor de lenguas extranjeras, en este caso del de español, como facilitador de contenidos, motivador y negociador, habilidades fundamentales en el docente tanto para que la clase funcione a través de dinámicas de grupo como para que se logre un aprendizaje efectivo y la autonomía en el aprendizaje.

Para llegar a este nuevo rol partimos de la base de que ha habido un cambio en las características, formación, técnicas y actitudes del docente así como en las expectativas que se tenían hacia él, lo que ha influido también en que el profesor se autoanalice y reflexione acerca de su tarea. Con el objetivo de entender los roles actuales, tanto del docente como del estudiante dentro del contexto de clase de una L2, nos planteamos una serie de cuestiones previas o de reflexiones sobre el aprendiz de lenguas y sobre su proceso de adquisición, todo ello de cara a conseguir el éxito en el aprendizaje de la lengua meta.

Si nos remontamos a los primeros estudios de adquisición de lenguas, en un principio se interesaron por las razones por las que un aprendiz adquiría más rápido o con más éxito una L2. Para ello se centraron en los factores cognitivos inherentes en el estudiante, como la inteligencia o los factores biológicos, así como en las destrezas y habilidades que tenía, como por ejemplo la de discriminar sonidos, y por último en los factores afectivos que podían afectarle. Todo ello se llevó a cabo dando por hecho que el estudiante aprendía la lengua en un contexto natural (o social) y por lo general solo.

Más tarde, considerando que lo hiciera dentro de un contexto académico, ya fuera de inmersión o no, se planteó si existiría el llamado *buen aprendiz de lenguas*, y ya entre los años setenta y cinco y ochenta algunos autores, como Stern (1975) o Rubin (1975: 1981), se interesaron por ello. Sin embargo, el trabajo más destacado en esta línea (*The good language learner*) fue el de Naiman, Tedesco y Fröhlich (1978), que estudiaron si se darían una serie de características comunes que los mejores aprendices, aquellos que alcanzaban un mayor éxito en la adquisición de la nueva lengua o que lo hacían con mayor rapidez o menor esfuerzo, reunirían. Para ello entrevistaron a los estudiantes preguntándoles cuáles eran los mecanismos que empleaban (o que creían que usaban) y a partir de los resultados que obtuvieron, concluyeron que deberían tener las siguientes características comunes (Fernández López 2005: 422):

- Una razón concreta para aprender la lengua.
- Una alta motivación.

- Una actitud positiva hacia la lengua y cultura.
- Autoconfianza (creer que se es capaz de aprender).
- Aprender sin ansiedad ni inhibición.
- Aprovechar las oportunidades de uso de la lengua.
- Practicar ensayando.
- Disposición a arriesgarse.
- Inferir lo que no se conoce.
- Ampliar *input* a través del aprendizaje autónomo.
- Contar con habilidades analíticas para percibir, categorizar y almacenar las características de la L2.

Como vemos, todas ellas están relacionadas con la motivación (como la razón para aprender, que sería instrumental o integrativa, es decir, que aprenderían la lengua con un objetivo relacionado con el trabajo o los estudios, por razones personales o para integrarse en una comunidad...), con los factores afectivos (autoconfianza, actitud positiva, no tener ansiedad o inhibición), con las estrategias que usaran y con las oportunidades de uso de la lengua que tuvieran. De esta manera, podríamos resumir en cuatro los factores que favorecen una adquisición efectiva de la lengua:

1. Motivación (de cualquier tipo pero alta).
2. Afectividad (actitud positiva frente a la ansiedad, miedos, inhibición o falta de autoconfianza).
3. Estrategias (inferir, tener habilidades).
4. Uso de la lengua (practicar, arriesgarse...).

Parece claro que el docente está (o debería estar) estrechamente relacionado con estos factores que favorecen el éxito dentro del contexto de aprendizaje de clase (académico) a través de su actuación en la clase, de la metodología empleada y de la afectividad, motivación y estrategias que les transmita a sus alumnos. Por tanto, vamos a ver, por un lado, los cambios que ha sufrido el contexto de clase y qué influye y se da en él, y por otro lado, en qué medida el docente puede (y debe) ser responsable del éxito logrado por los aprendices en la adquisición de la lengua meta.

En los últimos años se han llevado a cabo estudios en relación con el aula y la motivación, en los que se concluye que los factores que se dan en el contexto de clase son determinantes en su desarrollo (Oxford 1994; Dörnyei 1994; Dörnyei 2001; Dörnyei 2003; Dörnyei y Ushioda 2009). Sin duda, la evolución del enfoque comunicativo de los últimos años ha contribuido al aumento de la motivación en los aprendices de la lengua extranjera, ya que todos los principios en los que se basa lo favorecen: Littlewood (1984: 31) decía que "la comunicación en el aula desarrolla la motivación como factor esencial que conduce al aprendizaje"[1].

Todo ello llevó a un cambio de enfoque en el proceso de aprendizaje y el aula, hasta entonces del profesor, pasó a ser la del alumno. Así, el docente se encuentra en un segundo plano, aunque no por ello menos importante ya que adopta un papel esencial en

1. Citado y traducido en Lorenzo (2005: 319).

el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y de su afectividad, además de dirigir y cohesionar el grupo de trabajo. Así, podríamos hablar de tres facetas del profesor, que entran en juego en este nueva metodología y técnicas, así como en sus formas de actuación, que serían las de *facilitador, motivador y negociador*.

El rol del docente como facilitador de contenidos e instructor de estrategias comenzó a adquirir importancia en los procesos educativos (ya en la década de los setenta del pasado siglo), ya que suponía una ayuda para dotar a los alumnos de las estrategias necesarias para lograr el aprendizaje por sí mismos; así, la enseñanza ya no consiste en impartir una materia al alumno, sino que *se le enseña a aprender*. De esa manera pasó a considerarse como la *facilitación del aprendizaje autodirigido* (Heron 1989: 16-17)[2], que permitía a los estudiantes continuar con su aprendizaje de forma autónoma después de las clases.

El facilitador no solo cuenta con un conocimiento de la materia que enseña, además de unas técnicas y una metodología para impartirla, sino que además es capaz de crear el clima psicológico adecuado en su aula para que el aprendizaje sea más efectivo y de calidad. De esta manera, tiene en cuenta el ambiente de la clase y los procesos interiores, tanto de los aprendices como de sí mismo. Así, "los factores afectivos (tanto del profesor como de los estudiantes) cobran la misma importancia que el conocimiento y las técnicas" para transmitirlo (Underhill 2000: 149). Entran en juego de esta manera las relaciones internas de las personas, su relación con el grupo y la afectividad de todos los implicados en el proceso, con el fin último de que los aprendices controlen su aprendizaje y sean conscientes de él, convirtiéndose así en autónomos (Underhill 2000: 143-158).

Así, debe confiar en los aprendices para que éstos se impliquen en el proceso de aprendizaje tomando las decisiones relevantes y negociando con ellos. De esta manera, los estudiantes serán conscientes del proceso de aprendizaje y del nuevo papel del profesor, que no implica su ausencia, sino la posibilidad de que éste les ayude no sólo a aprender en el momento sino a adquirir mecanismos para hacerlo cuando él no esté presente. La faceta de facilitador está así conectada con la de motivador, al mismo tiempo que negocia con los estudiantes, ya sea en las tareas que se lleven a cabo en la clase, en la secuenciación de las mismas o en los objetivos a largo plazo que se planteen en el curso.

Además, debería animar a los estudiantes a aumentar su motivación por aprender, preguntándoles previamente por sus intereses, gustos y actividades e interesarse por los métodos y estilos de aprendizaje con los que mejor funcionan. Se debería asegurar de que los estudiantes hablaran de temas que les interesaran, y que los materiales que se trataran fueran de su nivel e interés, claros, reales, relevantes además de contextualizados. En cuanto a las tareas, estas deben ser fáciles de entender y lograr, para lo que el profesor deberá ayudar a los estudiantes a llevarlas a cabo, así como crear un ambiente adecuado y motivador. Por último, el profesor debe compartir sus propias estrategias con los estudiantes y mostrarles nuevas formas de aprender que pueden experimentar,

2. Citado en Arnold y Brown (2000: 37-38).

incluyendo diversas estrategias para realizar las diferentes tareas y el hecho de que también se den diferentes estilos de aprendizaje.

Como *facilitadores* deberíamos transmitirles a los estudiantes seguridad, pero al mismo tiempo empatía, contándoles nuestras experiencias, como por ejemplo con algún idioma en particular. De esa manera se sentirán comprendidos y se verán identificados. La faceta del docente como motivador es, por tanto, fundamental si se pretende favorecer la autonomía del alumno, ya que se debe confiar en los conocimientos y capacidades de los estudiantes y paralelamente darles un apoyo, tanto técnico, ayudando en todo lo relativo al proceso de aprendizaje (planificación, práctica y evaluación), como psicosocial, al tomar conciencia del proceso y de la necesidad de motivar.

Al fin y al cabo, si echamos la vista atrás y pensamos en nosotros mismos como estudiantes, por ejemplo en el colegio, relacionaremos las asignaturas que más nos gustaban o para las que "nos creíamos" más capacitados (o los padres o profesores nos lo hacían creer) con aquellas impartidas por profesores motivadores, empáticos, ilusionados con su enseñanza (con vocación), que creaban buen ambiente en clase y con los que, a pesar de ser disciplinados, nos divertíamos aprendiendo; se preocupaban por nosotros y nos hacían sentir *buenos* para esa materia. Esto estaría relacionado con la motivación intrínseca, a partir de la que se genera una mayor motivación en el aprendizaje cuando se obtienen resultados (o un *feedback*) positivos. Muy probablemente, si hemos tenido la suerte de poder elegir a lo que nos dedicamos hoy en día será algo relacionado con alguna de estas materias.

De la misma manera también se da este *aprendizaje con las experiencias negativas*, aunque con el resultado contrario. Esto sería el llamado por Seligman (1991) (Arnold y Brown 2000: 32) "desamparo aprendido", según el cual tenemos como referente los "fracasos" del pasado y debido a ellos no volvemos a intentarlo de nuevo. Así, por ejemplo, si no somos *buenos* en matemáticas, idiomas, música, pintura o deportes, puede ser porque nuestros padres o profesores nos hicieron creer que no éramos capaces de lograrlo, no nos facilitaron estrategias, no nos transmitieron la confianza necesaria o tal vez debido a que no nos motivaron a seguir intentándolo. En este caso, probablemente, hoy en día demos por hecho que no somos *buenos* en esa materia, y la razón es porque "nunca lo fuimos en el pasado". Para evitar repetir esta dinámica lo que se puede plantear son pequeñas metas pero realistas; a medida que éstas se vayan logrando se adquirirá autoconfianza y autoestima, y el éxito alcanzado servirá como motor para aumentar la motivación.

Por tanto, la afectividad juega un papel muy importante en el proceso de facilitación, ya que el profesor puede ayudar a reducir los efectos negativos (como la ansiedad o inhibición) así como a potenciar los positivos (como la empatía o la autoconfianza); además, también es muy importante la que el profesor[3] muestre en su relación con los aprendices, a través de sus gestos, sus palabras, su tono, su forma de saludar (al principio de la clase) o de cerrar la clase, de enseñar, de hablar, pero sobre todo de *escuchar*, además de tomar el poder y las decisiones cuando sea necesario. De esta manera, es

3. Nos referimos a éste como *facilitador*.

vital el estado interno del facilitador, que debe prestar atención a los procesos que se dan en la clase e intentar respetar a todos los miembros, además de mostrarse tranquilo y sin ansiedad, ser empático pero al mismo tiempo hacerse respetar para dirigir y orientar al grupo así como controlar los posibles conflictos que puedan surgir entre los miembros del mismo.

Sin embargo, lo más importante es que haya un cambio de actitud en el profesor que pretende ser facilitador, ya que como dice Underhill (2000: 149) de nada sirve usar "nuevas técnicas con viejas actitudes". Para ello, el profesor debería reflexionar, autoanalizarse y ser consciente de su labor, de cómo habla, de qué energía transmite, de qué comunica... e incluso podría recoger sus experiencias e impresiones después de las clases para saber más acerca de ello. De esta manera se reducirá la distancia psicológica que tradicionalmente ha existido entre el profesor y el estudiante y se logrará un aprendizaje en ambos sentidos, es decir, por parte del profesor (cultural, afectiva o de otros conocimientos diferentes a los que imparte) y la que se da por parte de los aprendices (Underhill 2000: 143-158).

Muy ligado a las facetas del docente de las que hemos hablado, así como al factor afectivo latente en el grupo, conformado por profesor y aprendices, se encuentra la denominada *dinámica de grupos*, en la que el profesor[4] se encarga de controlar los estados emocionales de todos los miembros (incluido el mismo docente), fomentando los sentimientos positivos e intentando encontrar formas de superar los negativos.

El estudio de la dinámica de grupos comenzó en los años cuarenta en Estados Unidos desde la Psicología Social y desde entonces se han estudiado los grupos y sus comportamientos en este campo y en otros como la Psicología Clínica, la Psiquiatría o el Trabajo Social. Dentro del área de la Educación, dada su importancia, autores como Oxford (1994) o Dörnyei (Dörnyei y Malderez 1997; Ehrman y Dörnyei 1998; Dörnyei y Malderez 2000) se han dedicado a estudiar la dinámica que se establece dentro de un grupo y han tratado la cohesión del mismo, el desarrollo posterior y el papel fundamental que desempeña el docente en este proceso.

Los asuntos del grupo influyen en el aprendizaje y el hecho de que el profesor los conozca le facilita una intervención adecuada y efectiva en el momento preciso. Estos suponen un factor fundamental en la mayoría de los contextos de aprendizaje, sobre todo en las experiencias y resultados de un aprendizaje exitoso. En este sentido es necesario que se establezca una *base afectiva sólida*. Por otra parte, aunque todos los grupos sean diferentes entre ellos en cuanto al número que los forman o los objetivos que se plantean, sus miembros sí tienen características comunes, aunque se comporten de diferente manera dentro del aula (como también fuera de ella).

Queda claro así que el hecho de que se creen dinámicas de grupo supone una gran ventaja, a pesar de que no siempre se le da la importancia necesaria; es fundamental para que los estudiantes establezcan lazos afectivos, aprendan a trabajar juntos, compensen las carencias de unos con los otros, se apoyen anímicamente e incluso que se transmi-

4. Como facilitador, motivador y negociador.

tan estrategias entre ellos. En el fondo es un trabajo que el docente desarrolla pero que luego ya hacen "solos" los estudiantes, podríamos decir que casi de manera automática o mecánica. En mi experiencia he tenido en la universidad durante al menos dos o tres semestres consecutivos a los "mismos grupos"[5], y creo que si los profesores tenemos "la suerte" de impartir varios niveles (por ejemplo B2.1 y B2.2.) de forma consecutiva tendremos una parte del trabajo *hecha*, es decir, que ya conoceremos a los estudiantes (y ellos a nosotros), con lo que ello conlleva, como conocer también sus debilidades y fortalezas y su forma de trabajar.

En relación con el proceso de formación del grupo dentro del contexto educativo se habla de una serie de fases, cuatro en particular, que se dan[6] desde el comienzo hasta el final del proceso, es decir, desde que el grupo se forma como tal hasta que se separa, o bien se van algunos integrantes, incluido el profesor (Dörnyei y Malderez 2000: 176-181):

- *La formación del grupo*: Aquí los miembros del "futuro grupo" que trabajará junto y orientado por el profesor se enfrentan el primer día a sus miedos, a su falta de autoconfianza y a la incertidumbre de lo que no saben qué pasará a lo largo del curso, como consecuencia de que no se conocen. De esta manera las primeras clases se convierten en fundamentales con vistas a la *organización y estructura* futura por lo que se deberán tener en cuenta las *relaciones* entre los miembros y se comenzarán a establecer las *normas y objetivos* que se compartirán y respetarán.

- *La transición*: Aquí tiene lugar el desarrollo del grupo, donde se toma conciencia de los *valores y normas compartidos*.

- *El rendimiento*: El grupo entra en acción, se orienta a la tarea y coopera, con lo que comienza a trabajar.

- *La disolución*: Ésta es la última fase y, por ello, la más complicada ya que de alguna manera se vuelve casi de manera circular a la primera, ya que los estudiantes deberán enfrentarse de nuevo a la formación de otro grupo o a un aprendizaje en autonomía, para lo que necesitan pautas y estrategias para seguir poniendo en práctica lo que han aprendido y practicado en el aula. Es el momento de la despedida y de la evaluación de lo que el grupo ha logrado durante el curso y si la dinámica ha funcionado los miembros del grupo seguirán en contacto entre ellos (incluido el profesor). En un caso concreto y muy reciente hasta el semestre pasado le di clase (durante tres semestres consecutivos) a un grupo conformado por unos 22 estudiantes. Desgraciadamente el próximo curso no imparto el siguiente nivel, por lo que la disolución del grupo se llevó a cabo y se preguntaban (y me preguntaban) que qué pasaría entonces. Para ello hablamos varias sesiones hasta aclarar que podían seguir contando conmigo aunque ya no fuera su profesora, y que, si el grupo continuaba junto y unido, la dinámica creada tampoco se perdería, además de que parte de mis enseñanzas y estrategias les "acompañarían".

5. Ya que ellos pueden elegir al docente en función del nivel que imparta y de los horarios que más les convengan según su plan de estudios.
6. Que citamos literalmente.

Con el objetivo de facilitar el desarrollo del grupo, Dörnyei y Malderez (2000: 184-185) proponían un decálogo de sugerencias para el profesor, estrechamente relacionadas con lo que comentábamos acerca de crear el ambiente adecuado en el aula y con la afectividad latente en el grupo, y que citamos a continuación:

1. Dedicar un tiempo a los procesos del grupo.
2. Utilizar formas de *romper el hielo* y *de calentamiento* (juegos y actividades cortas para hacer antes del comienzo de la clase).
3. Fomentar las relaciones entre los miembros del grupo (trabajos en pareja, en grupos reducidos...)
4. Fomentar la cohesión del grupo.
5. Establecer las normas y negociarlas con los estudiantes.
6. Formular los objetivos.
7. Estar preparado para los conflictos y problemas que puedan surgir.
8. Tomarse muy en serio el aprendizaje de los alumnos.
9. Fomentar activamente la autonomía de los aprendices.
10. Preparar a los estudiantes para el final del curso, la fase posterior al mismo y la disolución del grupo.

La dinámica de grupos permite así que todos los miembros se sientan cómodos, se conozcan, sepan y acepten las pautas, normas y objetivos, lo que fomenta los sentimientos positivos de todos los componentes del grupo. De esta manera, con un grupo que trabaja junto, orientado por el profesor (como facilitador) y que es consciente de sus puntos fuertes y débiles, surgió (en torno a los años ochenta) el *aprendizaje cooperativo*. A través de un grupo de trabajo que comparte conocimientos se puede promover la interacción social entre los estudiantes y, de esa manera, facilitar que ellos mismos sean los que monitoricen su aprendizaje. A través de situaciones interactivas los estudiantes estimulan el deseo de comunicarse trabajando de esta manera la destreza social en grupos ya que así no sólo se aprende de los compañeros sino que además se ayudan los unos a los otros. Este aprendizaje cooperativo, a través de la interacción, resalta la importancia de la interacción social, lo que genera más oportunidades de uso de la lengua (por supuesto en mayor medida de la que lo hacía el aprendizaje tradicional basado en la enseñanza de estructuras por parte del profesor).

La autonomía del aprendizaje sería una habilidad de los profesores, ya que estos pueden influir en los aprendices a través del modo en el que gestionen el conocimiento, las destrezas y las actitudes en la adquisición. Sin embargo, a pesar de todas las ventajas que puede ofrecer la autonomía del aprendiz y el profesor como facilitador en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, todavía hay muchos estudiantes, y también docentes, que no consideran válida esta forma de enseñanza, que muchas veces se ha relacionado con la ausencia del profesor, en el sentido equivocado en el que el este no tendría cabida dentro del proceso (Benson 2001). Ya en el Portfolio de las Lenguas Europeas del Consejo de Europa (1997) se consideraba la autonomía una herramienta que podía conducir a la mejora en el aprendizaje, y se sugería que los aprendices y profesores trabajaran en común con el fin de propiciarla (Little 1991).

Todo esto vendría a englobar una metodología que podríamos definir como *Aprendizaje y Enseñanza de lenguas interactivo*, que quedaría lejos de la tradicional manera de enseñar: estudiante y profesor alcanzarían así un equilibrio a través de un aprendizaje cooperativo, en el que el aprendizaje es prioritario, en detrimento de la enseñanza.

Para concluir, queremos incidir en la importancia de que el docente sea consciente de otras técnicas y habilidades y que adopte una nueva actitud ante el contexto de clase y sus miembros, ya que ésta determinaría el éxito logrado en su aprendizaje de la L2. Ya Brown (1994) se refería a que, aunque son muchos los factores que afectan a que los resultados del grupo sean satisfactorios, el profesor es el más importante de todos ellos.

Para ello, el primer paso deberá ser crear una dinámica de grupo entre los componentes de la clase, en la que cobra una gran importancia la motivación y la afectividad de todos los que participan en el proceso de aprendizaje (incluido el docente) con el fin último de que los aprendices cuenten con la autoconfianza necesaria para continuar el aprendizaje en autonomía y con una serie de estrategias que les permitan tanto avanzar en el estudio de la L2 a lo largo de su vida, dirigirlo y planificarlo, así como autoevaluar sus resultados.

El docente puede ejercer así un el papel determinante en los estudiantes, no solo enseñándoles una materia sino enseñándoles *a aprender*, a ser autónomos, a confiar en sí mismos, a aprender y generar estrategias, a estar motivados y a tener una actitud positiva hacia la lengua y cultura metas. Para ello, será (o debería ser) tarea del docente:

- Analizar las necesidades de los estudiantes y adaptar los contenidos y tareas al nivel apropiado, a los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Crear un ambiente adecuado y potenciar los efectos positivos de la afectividad (y reducir los negativos).
- Motivar y transmitir actitudes positivas hacia la lengua y cultura.
- Establecer dinámicas de grupo.
- Dotar a los estudiantes de estrategias.
- Convertir a los alumnos en autónomos.

Por último, si de manera circular retomamos los factores (de los que hablábamos al comienzo) que favorecerían el aprendizaje exitoso de una lengua extranjera en relación con la figura del "buen aprendiz" y que resumimos en *motivación, afectividad positiva, estrategias y práctica de la lengua*, el papel que juega el docente aquí como *facilitador, motivador, negociador y creador de dinámicas de grupo*, contribuiría directa y claramente no solo a formar a "*el buen aprendiz"* en su aula, sino a *crear "un aula de buenos aprendices*".

De esta manera, el *Long life learning* no lo es solo para el aprendizaje del estudiante como autónomo, sino que lo es de igual manera para el profesor como enseñanza, en el concepto recíproco de seguir enseñando, *enseñando a aprender*, como decíamos, ya que su enseñanza sigue viva en los aprendices al dotarles de estrategias y transmitirles la motivación y confianza necesarias para seguir aprendiendo de forma autónoma, así como para adquirir los mecanismos necesarios para hacerlo solo cuando él no esté.

Podríamos decir así que sus enseñanzas de *cómo aprender*, sus estrategias, además de la motivación y afectividad necesaria que les transmita *acompañarán* siempre a los estudiantes en su aprendizaje, ya sea autónomo o con otros grupos o docentes. Si todos llevamos a cabo estas técnicas y metodología y somos capaces de transmitir las actitudes necesarias seremos un conjunto de *buenos docentes* que acompañemos a los *buenos aprendices* a lo largo de su vida de aprendizaje (*Long Life Learning*).

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000): "Mapa del terreno", *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, J. Arnold (ed.) (2000 [1999]): Cambridge, Cambridge University Press.

BENSON, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning.* London: Longman.

BROWN, H. (1994 [1987]): *Principles of Language Learning and Teaching* (Cap.5), New Jersey Prentice Hall.

DÖRNYEI, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom". Modern Language Journal, 78, 273-284.

DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. (2003): *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications*, 3-32. Oxford: Blackwell.

DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (1997): "Group dinamycs and foreign language teaching". *System*, 25, 65- 81.

DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (2000): "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras" *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, J. Arnold (ed.) (2000 [1999]): Cambridge, Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z., y USHIODA, E. (2009) (in press): "Teaching and researching motivation" Harlow: Longman.

EHRMAN, M. y DÖRNYEI, Z. (1998): *Interpersonal Dynamics in second language education, The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, California, Sage.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1996): *Las estrategias de aprendizaje*, Aula de Español, Madrid, Universidad A. de Nebrija.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2005): "Las estrategias de aprendizaje", VV.AA. *Vademecum para la formación de profesores: Español como segunda lengua (L2/ Lengua extranjera)*. SGEL, Madrid.

HERON, J. (1989): *The facilitator´s Handbook*, Londres, Kogan Page.

LITTLE, D. (1991): *Learner autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Authentik.

LORENZO, F.J. (2005): "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", VV.AA. *Vademecum para la formación de profesores: Español como segunda lengua (L2/ Lengua extranjera)*. SGEL, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y grupo Anaya (traducido y adaptado por el Instituto Cervantes).

NAIMAN, TEDESCO, FRÖHLICH y STERN (1978): *The Good Language Learner*. Institute for Studies in Education, Ontario.

OXFORD, R. L. (1994): "Where are we regarding language learning motivation?" *The Modern Language Journal, 78*, 512- 514.

RUBIN, J. (1975): "What the 'good language learner' can teach us". *TESOL Quarterly*.

RUBIN, J. (1981): "Study of cognitive processes in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
STERN, H. (1975): "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review, 31*, 304-318.
UNDERHILL, A. (2000): "La facilitación en la enseñanza de idiomas" en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, en J. Arnold (ed.) (2000 [1999]): Cambridge, Cambridge University Press.